Kirsten Mülheims

Bildungskonzeptionen von Europarat und Europäischer Union im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung

Magisterarbeit

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/doks/muelheims0701.pdf
Online veröffentlicht am: 20.08.2008
Stand Informationen: März 2007
Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/

Abstract

Kirsten Mülheims (2007): Bildungskonzeptionen von Europarat und Europäischer Union im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung

Die Europäische Union und – häufig vergessen – der Europarat spielen für die europäische Bildungspolitik eine wesentliche Rolle. Kirsten Mülheims untersucht in ihrer Magisterarbeit, welche Bildungskonzeptionen diese internationalen Organisationen vertreten. Mithilfe einer Analyse von Dokumenten der Ständigen Konferenz der europäischen Erziehungsminister im Rahmen des Europarats und des Rates der Europäischen Union (Bildung) aus dem Zeitraum 1994–2003 werden Orte der Bildung, Begründungen, Maßnahmen, Adressaten und Ziele der Bildungspolitik analysiert. Anschließend werden diese verglichen und im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung verortet. Dabei zeigen sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Diese betreffen vor allem den Umgang mit Unterschieden in Europa und innerhalb der europäischen Staaten sowie die Zielsetzung des angestrebten Gesellschaftsmodells (Demokratie oder wissensbasierte Wirtschaft). Es bestätigt sich die These, dass der Europarat, gegründet als eine zwischenstaatliche Institution um den Frieden und die Menschenrechte zu sichern, eher eine kulturorientierte, die EU, gegründet als supranationales Wirtschaftsbündnis, eher eine wirtschaftsorientierte Bildungskonzeption vertritt. Angleichungen zwischen Europarat und EU sind aber festzustellen, insbesondere im Hinblick auf die genutzten Steuerungsmethoden. Indem der Europarat aufgrund der Erweiterung der EU zunehmend an Bedeutung verliert, kündigt sich auch ein Bedeutungsverlust der kulturorientierten Sicht auf Bildung und der Auseinandersetzung über Grundwerte an.

Autorin

Kirsten Mülheims ist wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Universität Duisburg-Essen.

Inhalt

1. Einleitung 5
2. Methode 14
3. Akteure 25
3.1 Der Europarat und seine Kompetenzen sowie Arbeitsweise im Bildungsbereich 25
3.2 Die Europäische Union und ihre Kompetenzen sowie Arbeitsweise im Bildungsbereich 36
4. Analyse 51
4.1 Orte der Bildung 51
4.1.1 Europarat: Bildung in Institutionen 51
4.1.2 Rat der EU: Bildung überall 54
4.2 Begründungen 55
4.2.1 Europarat: Herausforderungen und Defizite im Umgang mit Unterschieden 56
4.2.2 Rat der EU: Herausforderungen und Defizite im Hinblick auf die Arbeitssituation in der Wissensgesellschaft 59
4.3 Maßnahmen 62
4.3.1 Europarat: Verbindlichkeit, Geschichtslernen, vorbildliches Umfeld u. a. 62
4.3.2 Rat der Europäischen Union: Gemeinsamkeit, Förderung von Benachteiligten, lifelong learning u. a. 69
4.4 Adressaten 75
4.4.1 Europarat: Schüler, Individuum 75
4.4.2 Rat der EU: Schüler als Zielgruppe 76
4.5 Ziele 76
4.5.1 Europarat: Demokratie und Verständigung 76
4.5.2 Rat der EU: Integration in europäische Gesellschaft, Arbeitsmarkt und wissensbasierte Wirtschaft 83
5. Bildungskonzeptionen von Europarat und Europäischer Union im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung – Vergleich und Verortung 94
5.1 Anhaltspunkte für Kennzeichen von Kultur- bzw. Wirtschaftsorientierung in den Bildungskonzeptionen 95
5.1.1 Kennzeichen einer Kulturorientierung der Bildungskonzeptionen 95
5.1.2 Kennzeichen für eine Wirtschaftsorientierung der Bildungskonzeptionen 99
5.2 Vergleich und Verortung 104

5.2.1 Umgang mit Unterschieden in den Bildungskonzeptionen von Europarat und EU 106

5.2.2 Thematisierung der angestrebten Gesellschaftsform bei Europarat und EU 117

5.2.3 Zusammenfassung 131

6. Ausblick: Europäische Bildung im Spannungsfeld von Wirtschafts- und Kulturorientierung – Bildung in der Wirtschaftskultur? 132

7. Anhang 146

a) Literaturverzeichnis 146

b) Untersuchte Dokumente 164

c) E-Mail-Kontakte 179

d) Gegenüberstellung der Kodesysteme zu den Bildungskonzeptionen von Europarat und EU 181

e) Kodierleitfäden 183

Kodierleitfaden zu den Dokumenten des Europarates (vom 08.08.2006) 183

Kodierleitfaden zu den Dokumenten der EU (vom 28.09.2006) 193

f) Glossar 209

g) Abkürzungsverzeichnis 212

1. Einleitung

Wenn er Europa neu beginnen müsste, so würde er mit der Kultur beginnen, soll Jean Monnet, einer der Gründerväter der *Europäischen Gemeinschaften*, kurz vor seinem Tod gesagt haben.[1] Der Anfang der späteren *Europäischen Union (EU)* wurde aber mit der Montanunion gemacht, also mit einer wirtschaftlichen Integration. Die Fragen nach Erweiterung und Vertiefung der europäischen Integration sind seit Beginn dieses Anliegens zentral. Mit dem Scheitern der *EU*-Verfassung im Frühjahr 2005 sind sie noch drängender geworden. Durch den 50. Jahrestag der Unterzeichnung der Römischen Verträge am 25. März bekommt das Thema *Europa* weitere Aktualität.

Obwohl gut zwei Drittel der politischen Entscheidungen inzwischen auf europäischer Ebene getroffen und dann in nationales Recht umgesetzt werden,[2] wird die Bedeutung der Entscheidungen, die auf europäischer Ebene gefällt werden, von den Bürgern[3] Europas häufig unterschätzt.[4] Eine intensive Zusammenarbeit der europäischen Staaten erscheint aufgrund der regionalen aber auch der kulturellen Nähe auf den ersten Blick sinnvoll. Dennoch ist *Europa* ein gewolltes und geplantes Konstrukt. Die Definition *Europas* wird in der Regel geografisch vorgenommen, wobei die Grenzen unterschiedlich eng oder weit gezogen werden.[5] Schwieriger ist es, *Europa* anhand eines gemeinsamen Kultur-,

---

[1] Vgl. Berggreen, Ingeborg 1993: Abstimmung der europäischen Bildungsverwaltung. In: Schleicher, Klaus (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 62 f.

[2] Vgl. Weber, Peter J. 2002: Europäisierung oder Re-Nationalisierung der Bildung. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2002: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. III: Europa in den Schulen. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 8). S. 488.

[3] Für das Thema dieser Arbeit ist das Geschlecht der beteiligten Personen nicht von Belang. Im Folgenden wird deshalb die geläufigere, traditionell männliche Form verwendet. Sie wird hier als neutrale Form umgedeutet, die alle Menschen bezeichnet, die sich in der durch das Substantiv bezeichneten Situation befinden. Die große Bedeutung, die in der deutschen Sprache der Kategorie Geschlecht zugemessen wird, soll so überwunden werden.

[4] Vgl. in Bezug auf Jugendliche: Borries, Bodo v. 2002: Europa-Vorstellungen und -Einstellungen junger Europäer(innen). Befunde einer kulturvergleichenden Befragung. In: Schleicher/Weber (Hrsg.) 2002: Zeitgeschichte europäischer Bildung. Bd. III. S. 87; in Bezug auf im Bildungsbereich arbeitende Personen vgl. Weber, Peter J. 2000: Zwischen marktorientierter Globalisierung und plurizentrischem Regionalismus. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000. Bd. II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 5). S. 369.

[5] Vgl. Fuchs, Max 2004: Unbekanntes Europa. Kulturelle und politische Probleme der europäischen Integration und die Möglichkeiten der Kulturpolitik.

Rechts- und Politikverständnisses, also anhand von kulturbezogenen Gemeinsamkeiten, zu definieren.[6] Die Idee eines Zusammenschlusses der europäischen Staaten ist schon alt. Als Winston Churchill am 19.09.1946 an der Universität von Zürich seine bedeutende Rede *The Tragedy of Europe*[7] hielt, in der er als Sicherung für den Frieden eine Freundschaft zwischen Deutschland und Frankreich und die Gründung der „United States of Europe"[8] propagierte, fiel das auf fruchtbaren Boden und war der Anstoß für einen europäischen Integrationsprozess. Die aktive Phase der europäischen Zusammenarbeit begann nach dem Zweiten Weltkrieg innerhalb Westeuropas – inspiriert durch den Wunsch nach Friedenssicherung.[9] Die Gründung des *Europarates* am 05.05.1949 wird häufig als Anfang der europäischen Integration begriffen.[10] Am 18.04.1951 wurde die *Montanunion* gegründet, die den ersten Schritt zur Entstehung der *Europäischen Union* darstellt.[11] Beide Institutionen verfolgen zwei unterschiedliche Integrationsansätze: die des Staatenbundes und die des Bundesstaates.[12] Ich vermute, dass der *Europarat*, gegründet als eine zwischenstaatliche Institution um den Frieden und die Menschenrechte zu sichern, eher eine kulturorientierte,

---

<http://www.kulturrat.de/pdf/348.pdf>. S. 2.

[6] Vgl. Schleicher, Klaus 2000: Vorwort zu Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. I: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 4). S. 2 f. Einen Versuch unternimmt z. B. Schulz, Dietrich 2002: Europa. Gedanken zu Raum und Grenzen. In: Immerfall, Stefan u. a. (Hrsg.) 2002: Europa. Konzepte, politischer Alltag, pädagogische Entwürfe. Schwäbisch Gmünd (= Gmünder Hochschulreihe 21) [Hrsg. v. Rektorat der pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd]. S. 27–46. Fuhrmann macht in seinem Versuch, einen europäischen Bildungskanon zu bestimmen, die europäische allgemeine Bildung am Fächerplan eines humanistischen Gymnasiums Ende des 19. Jh. fest. Vgl. Fuhrmann, Manfred 2004: Der europäische Bildungskanon. Leipzig/Frankfurt a. M.: Insel. S. 16 f.

[7] James, Robert Rhodes 1974: Winston S. Churchill. His complete speeches. 1897–1963. Vol. 7: 1943–1949. New York: Chelsea House. S. 7379–7382.

[8] James 1974: Churchill. Speeches. S. 7380.

[9] Vgl. Leder, Gottfried 2002: Europa zwischen Visionen und Realität. Reflexionen in politikpädagogischer Absicht. In: Immerfall, Stefan u. a. (Hrsg.) 2002: Europa. Konzepte, politischer Alltag, pädagogische Entwürfe. Schwäbisch Gmünd (= Gmünder Hochschulreihe 21) [Hrsg. v. Rektorat der pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd]. S. 67–84.

[10] Vgl. z. B. Weidenfeld, Werner 1995: Europäische Einigung im historischen Überblick. In: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.) 1995: Europa von A–Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung]. S. 11; Brunn, Gerhard 2004: Europäische Einigung von 1945 bis heute. Bonn: Reclam (= Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 472) [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Original: Stuttgart: Reclam. 2002]. S. 64.

[11] Vgl. z. B. Weidenfeld 1995: Europäische Einigung im hist. Überblick. S. 16; Knipping, Franz 2004: Rom, 25. März 1957. Die Einigung Europas. München: dtv. (= 20 Tage im 20. Jahrhundert). S. 66 f.

[12] Vgl. z. B. Weidenfeld 1995: Europäische Einigung im hist. Überblick. S. 16; Zur Verortung der EU zwischen Staatenbund und Bundesstaat vgl. Leder 2002: Europa zwischen Visionen und Realität.

die *EU* gegründet als supranationales Wirtschaftsbündnis eher eine wirtschaftsorientierte Sichtweise auf Bildung einnehmen könnte.
Seit dem Ende des Systemantagonismus in Europa um 1989 fehlt ein integrierender Außendruck und die damalige Definition und Konzeption des integrierten Europas wurde infrage gestellt.[13] Sowohl für den *Europarat* als auch für die *Europäische Union* stellte sich somit in besonderem Maße die Sinnfrage.[14] Es wird von einigen Seiten versucht, diese durch Besinnung auf eine europäische Kultur zu beantworten. Ansätze einer europäischen Kulturpolitik zielen auf eine Identifikation mit dem gemeinsamen Lebensraum, dessen gemeinsamen Werten und gemeinsamer Vergangenheit, kurz: auf eine europäische Identität.[15]
Schon für die Entwicklung von Nationalstaaten im 19. Jh. war der Aufbau eines nationalen Bildungswesens ein wichtiger Pfeiler. Bildungssysteme sollten dazu dienen, die nationale Identität und den Patriotismus aufzubauen und zu stützen.[16] Heute wird der Nationalstaat als Steuerungsinstanz für Bildungspolitik durch Tendenzen der Dezentralisierung einerseits und der Globalisierung andererseits relativiert. Supranationale Gremien, z. B. auf europäischer Ebene, prägen maßgeblich die Richtung bildungspolitischer Entscheidungen.[17]

In meiner Arbeit werden Dokumente aus den Jahren zwischen 1994 und 2003 untersucht. Den Untersuchungszeitraum habe ich gewählt, weil das Phänomen der *Globalisierung* und deren Folgen seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt diskutiert wurden. Mit *Globalisierung* ist die zunehmende weltweite Vernetzung aller Lebensbereiche des Menschen gemeint. Häufig gilt die Entdeckung Amerikas 1492 als ihr Anfangspunkt. Der Begriff *Globalisierung* ist aber erst seit den 1990er Jahren eläufig.[18] Größere Bedeutung und Beschleunigung erlangte das mit ihm bezeichnete Phänomen mit der zunehmenden Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien *(Information and*

[13] Vgl. Schleicher, Klaus 2000: Standortbestimmung Europäischer Bildungspolitik. In: Schleicher/Weber (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. I. S. 8.
[14] Vgl. Weidenfeld, Werner 1995: Europäische Einigung im hist. Überblick. S. 11.
[15] Vgl. Fuchs 2004: Unbekanntes Europa. S. 5.
[16] Vgl. Allemann-Ghionda, Christina 2004: Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz. S. 22 f.
[17] Vgl. Allemann-Ghionda 2004: Einführung. S. 23.
[18] Vgl. Allemann-Ghionda 2004: Einführung. S. 31 ff.

Communication Technologies, ICT), insbesondere des Internets. Die Transformation einer großen Zahl kommunistischer in kapitalistische Staaten hat die Dynamik der Globalisierung verstärkt.

Die häufige Kopplung der Zuständigkeiten für Bildung und Kultur zeigt, dass Bildung lange vornehmlich als Gegenstand von Kulturpolitik verstanden wurde.[19] Die Zuständigkeit für Bildungsfragen wird mit der kulturellen Bedeutung von Bildung begründet. Durch das Bildungssystem werden die Werte und Normen der Gesellschaft verfestigt und weitergegeben. Das Bildungswesen ist eine wichtige Institution, in der kulturelles Kapital vermittelt wird.[20] Bildung hat immer schon auch eine wirtschaftliche Dimension, da für das Individuum mit dem Zugang zu höherer Bildung auch der Zugang zu einem besser bezahlten Beruf verbunden ist und ausgebildete Arbeitnehmer Bestandteil einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft sind.[21] Mit der Globalisierung wird Bildung nicht nur für Einzelpersonen, sondern auch für Anbieter von Bildungsdienstleistungen und für Staaten und Staatenbünde, die sich im Standortwettbewerb sehen, zum Wirtschaftsgut. Der Einbezug von Bildung in das *General Agreement on Trade in Services (GATS)* und die Diskussion um die Stellung von Bildung in der *EU*-Dienstleistungsrichtlinie sind nur zwei Kennzeichen dafür.[22]

Es gibt Befürchtungen, dass eine Ökonomisierung von Bildung stattfindet.[23] Von anderer Seite wird ein stärkerer Einbezug ökonomischer Überlegungen und wirtschaftlicher Strukturen in das Bildungswesen ge-

[19] Vgl. Fuchs, Max 2002: Kunst, Kultur, Ökonomie und Politik in Zeiten der Globalisierung. Aktuelle Theorien und ihre Bedeutung für die Kulturpolitik – Eine Skizze. <http://www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaetze/fuchskkoep.pdf>. S. 44.

[20] Vgl. Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett (= Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Texte und Dokumente zur Bildungsforschung). S. 211.

[21] Vgl. Lohmann, Ingrid 2002: Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 3/2002. S. 267.

[22] Vgl. Lohmann 2002: Bildungspläne der Marktideologen. S. 273 ff.

[23] Vgl. z. B. Lohmann, Ingrid 1999: http://www.bildung.com. Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/16DGFE.html [Printfassungen in: Gogolin, Ingrid/Lenzen, Dieter (Hrsg.) 2001: Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999. S. 138–208; UtopieKreativ 125 (2001). S. 205–219; Schleicher, Klaus 2000: Nationale Bildung in der Europäischen Union. In: Schleicher/Weber (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. II. S. 1–41; Weber 2000: Zwischen marktorientierter Globalisierung und plurizentrischem Regionalismus.

wünscht.[24] Die Debatte wird einerseits an der Dezentralisierung festgemacht, durch die Bildungsinstitutionen auf unterer Ebene größere Verantwortung für ihre Arbeit, besonders deren Ergebnisse zugesprochen wird. Andererseits wird die Frage nach öffentlicher oder privater Bildung intensiv diskutiert.[25] Es wird von Befürwortern der Bildungsprivatisierung angenommen, dass bei privat oder privatwirtschaftlich finanzierter Bildung Wettbewerb entsteht, durch den sich die Qualität der Bildungsangebote verbessert.[26] Kritiker befürchten, dass sich diese stattdessen verschlechtert, der Zugang zu Bildung zunehmend von finanzieller gekoppelt mit gesellschaftlicher Macht gesteuert wird und sich die Inhalte von Bildung in die Richtung einer zu starken „*Nutzenbetrachtung von Bildung*“[27] verändern.[28] Hinter dieser Debatte steht eine unterschiedliche Gewichtung der Bedeutung von Bildung im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung.

Für eine Betrachtung von Bildung als Kultur- oder Wirtschaftsgut halte ich die europäische Ebene für besonders interessant. Seit Beginn der Europabewegung nach dem Zweiten Weltkrieg wurde nämlich der Wunsch nach einer europäischen Identität, nach gemeinsamen Werten und der Besinnung auf eine gemeinsame Kultur von den Befürwortern einer europäischen Zusammenarbeit immer wieder laut. Es wurden diverse Bildungsprogramme entwickelt um eine *Bildung für Europa* zu etablieren. Auf der anderen Seite gehen Privatisierung des öffentlichen Sektors und Darstellung europäischer Bildung als wettbewerbsstarker Dienstleistung zum großen Teil von der europäischen Ebene aus. Dies wird zum Beispiel in der Stellungnahme des *Europäischen Rates* vom März 2000 deutlich, der fordert, Europa bis zum Jahr 2010 zum dyna-

[24] Vgl. z. B. Hanft, Anke 2006: Vorwort zu Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Münster: Waxmann (= Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Bd. 2). S. 9–11; Dörner, Astrid 2007: Jenseits von Pisa. Deutschlands Schulsystem steckt in der Krise – unter anderem, weil Politik und Pädagogen Bildungsökonomen kaum beachten. Handelsblatt. 22.01.2007. S. 11.

[25] Vgl. Weber 2000: Zwischen marktorientierter Globalisierung und plurizentrischem Regionalismus. S. 371.

[26] Vgl. Friedman, Milton 1995: Public Schools. Make Them Private. Cato Institute. Briefing Paper. <http://www.cato.org/pubs/briefs/bp-023.html>. S. 1.

[27] Weber 2000: Zwischen marktorientierter Globalisierung und plurizentrischem Regionalismus. S. 3719. Herv. i. O.

[28] Vgl. Weber 2000: Zwischen marktorientierter Globalisierung und plurizentrischem Regionalismus. S. 3719.

mischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass mit der Globalisierung Nationalstaaten an Handlungsfähigkeit verlieren und die wichtigen politischen Entscheidungen eher auf der Ebene von Wirtschaftsblöcken getroffen werden.[29]

Aglianos kritisiert, dass die Erziehungswissenschaft es versäumt hat, zu aktuellen gesellschaftlichen Fragen zu forschen, um aus ihrer Perspektive Einfluss auf die europäische Integration zu nehmen.[30] In der vorliegenden Arbeit sollen die Bildungskonzeptionen des *Europarates* und der *EU* anhand einer Quellenanalyse herausgearbeitet und gegenübergestellt werden. Das Verhältnis der Bildungspolitik dieser beiden Institutionen wird in der Literatur kaum erwähnt. Eine parallele Darstellung von *Europarats*- und *EU*-Bildungspolitik findet unter juristischen Gesichtspunkten in Hermann-Joseph Blankes *Europa auf dem Weg zu einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft* von 1994 statt.[31] Einige Autoren erwähnen den *Europarat* als einen Akteur europäischer Bildungspolitik und erläutern seine Funktionsweise, gehen aber nur am Rande auf bildungspolitische Inhalte ein.[32] Eine Gegenüberstellung der Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* existiert meiner Kenntnis nach jedoch nicht. Einschätzungen zur Politik des *Europarates* auf der einen und der *EU* auf der anderen Seite werden für die Darstellung der Akteure in Kapitel 3 genutzt und in Kapitel 5.2 diskutiert, sofern sie zur Bearbeitung der Fragestellung beitragen. In erster Linie soll die Einschätzung der Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* aufgrund der im Rahmen dieser Arbeit erfolgten Analyse von mir selbst vorgenommen werden. Für die Verortung der Bildungskonzeptionen im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung werden Max Fuchs' Darstellungen zur

[29] Vgl. Altvater, Elmar/Mahnkopf, Birgit 1996: Grenzen der Globalisierung: Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 420 f.

[30] Vgl. Agalianos, Angelos. 2006: Crossing borders. The European dimension in educational and social science research. In: Ozga, Jenny/Seddon, Terri/Popkewitz, Thomas S. (Hrsg.) 2006: Education Research and Policy. Steering the knowledge-based economy. London/New York: Routledge (= World Yearbook of Education 2006). S. 44 ff.

[31] Blanke, Hermann-Josef 1994: Europa auf dem Weg zu einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft. Köln: Carl Heymanns (= Kölner Schriften zum Europarecht. Bd. 41).

[32] Vgl. Berggreen, Ingeborg 1993: Abstimmung der europäischen Bildungsverwaltung. S. 60 f.; Hack, Ulrich 2004: Der Europarat als Wegbereiter der Europäischen Einigung. In: Maschke, Otto M. (Hrsg.): Europa auf Friedenssuche. Vom Europarat zur Osterweiterung der Union. Wien: Molden. S. 66–89.

Kulturorientierung und Hans Pechars Ausführungen zur Bildungsökonomie verwendet.

In der öffentlichen Wahrnehmung ist die *EU* deutlich präsenter als der *Europarat*. Dies gilt auch für die Bildungspolitik. Zum Thema Bildung in Europa existiert im Zusammenhang mit der *EU* ein großer Pool an erziehungswissenschaftlicher Literatur. Einen umfassenden Überblick über die Thematik bietet die von Klaus Schleicher und Peter J. Weber herausgegebene dreibändige *Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000.* Zu den Kompetenzen der *EU*, die im Laufe der Jahre einigen Wandlungen unterworfen waren, existiert Sekundärliteratur vor allem aus der Rechtswissenschaft und auch aus Geschichts- und Politikwissenschaft. Die für diese Arbeit genutzte Literatur entstammt den genannten Disziplinen.

Vergessen wird bei einer Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung in Europa häufig, dass mit dem *Europarat* eine zweite Organisation in Europa existiert, die für die europäische Bildungspolitik sehr bedeutend ist. Der *Europarat* verfügt über weniger verbindliche Kompetenzen und Sanktionsmöglichkeiten im Bildungsbereich. Sein Budget für Bildungsfragen ist aber anteilmäßig deutlich höher als das der *EU*, und seine Programme haben, wenn auch oft unbemerkt, großen Einfluss.[33] Zu seiner Funktion in der europäischen (Bildungs-)Politik ist wenig Literatur vorhanden,[34] die zudem vorwiegend von Mitarbeitern und der Organisation nahestehenden Personen verfasst wurde. Für eine über die Dokumentanalyse und allgemeine Hinweise zur Vorgehensweise hinausgehende Einschätzung der Bildungspolitik des *Europarates* wurde der Artikel von Stobart genutzt.[35] Er bietet eine umfassende, im Jahr 1994

[33] Vgl. Janssen, Bernd 1995: Bildungs- und Jugendpolitik. In: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.) 1995: Europa von A–Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung]. S. 85.

[34] Vgl. Hack 2004: Der Europarat als Wegbereiter der Europäischen Einigung. S. 66 f.; Bauer, Hans-Joachim 2000: Der Europarat nach der Zeitenwende 1989–1999. Zur Rolle Straßburgs im gesamteuropäischen Integrationsprozess. Münster: LIT (= Regensburger Schriften zur Auswärtigen Politik. Bd. 2). S. VI.

[35] Vgl. Stobart, Maitland 1994: Der Europarat und die Bildungsanforderungen im ‚Neuen Europa'. In: Schleicher, Klaus/Bos, Wilfried (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewusstsein trotz kultureller Identität? Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. S. 19–45.

aktuelle Darstellung der Arbeit des *Europarates* im Bildungsbereich. Allerdings präsentiert auch Stobart als Mitarbeiter des *Europarates* im Bereich *Bildung, Kultur und Sport* eine Innenansicht, und der Artikel liest sich an vielen Stellen wie ein weitgehend unkritscher Rechenschaftsbericht.
Ziel meiner Arbeit ist es, Annahmen über grundlegende Aspekte der Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *Europäischer Union* zu erarbeiten und ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie ihre Positionierung im Spannungsfeld von kultur- und wirtschaftsorientierter Bildung zu analysieren. Zum Verhältnis der Bildungspolitik von *Europarat* und *EU* ist leider keine Literatur bekannt. Zwecks datenbasierter Theoriebildung nehme ich meine Analyse orientiert an der *Grounded Theory* vor. Aufgrund der erarbeiteten Annahmen können Vermutungen darüber angestellt werden, in welche Richtung sich Bildung in Europa zukünftig entwickeln wird. Außerdem sollen Probleme und Chancen der Entwicklung aufgezeigt werden.

Als Ziel der Bildung in Europa wird immer wieder die Herstellung einer europäischen Identität angegeben. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit kann auf die Begriffe *Identität* und *nationale Identität* nicht theoretisch eingegangen werden.[36] Die Bildungsauffassungen in den europäischen Nationalstaaten sind durchaus unterschiedlich.[37] In dieser Arbeit wird auf diese Differenzen nicht eingegangen. Es wird stattdessen untersucht, was sich als Ergebnis der Zusammenarbeit von Europäern unterschiedlicher Nationalität als Bildungsauffassung des *Europarates* und der *Europäischen Union* herauskristallisiert. Mit der Wahl der Akteure *Europarat* und *EU* soll europäische Bildungspolitik nicht auf diese beiden Institutionen beschränkt werden. Großen Einfluss haben z. B. auch die OECD, der *European Round Table of Industrialists* und andere internationale Akteure, Verbände und NGOs. *Europarat* und *EU* wurden

[36] Vgl. dazu Hildebrand, Bodo/Sting, Stefan (Hrsg.) 1995: Erziehung und kulturelle Identität. Beiträge zur Differenz pädagogischer Traditionen und Konzepte in Europa. New York/Münster: Waxmann (European Studies in Education. Vol. 4).
[37] Vgl. Schleicher 2000: Nationale Bildung. Bd. II.

ausgewählt, weil sie für die Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten als am bedeutendsten eingeschätzt werden.[38]

Weiterhin ist zu bemerken, dass diese Arbeit einen aus deutscher Perspektive gefärbten Blick wiedergibt, da die Verfasserin in Deutschland geboren und aufgewachsen ist.[39] Diese Arbeit wird in deutscher Sprache verfasst. Zur Analyse wird aber die englischsprachige Version der untersuchten Dokumente verwendet. Zum einen liegen die Dokumente des *Europarates* nur in englischer Sprache vor und zum anderen fungiert Englisch als *lingua franca*. Aus diesem Grunde ist davon auszugehen, dass Widersprüche innerhalb der Dokumente nicht auf *EU*-interne Übersetzungsfehler zurückzuführen sind. Ein Übersetzungsrisiko besteht nur noch bei meiner Übersetzung ins Deutsche. Ich habe mich bemüht dieses weitgehend auszuschalten, indem ich gewissenhaft übersetze, Originalzitate anführe und bei Zweifeln zur Übersetzung diese offenlege. Missverständnisse sind dennoch nicht ganz auszuschließen, denn „Die Sprache Europas ist die Übersetzung“ – zitierte *EU*-Kommissionspräsident José Manuel Barroso vor kurzem den italienischen Schriftsteller Umberto Eco.[40]

In Kapitel 2 dieser Arbeit werde ich meinen methodischen Rahmen, die qualitative Dokumentenanalyse in Anlehnung an die *Grounded Theory*, darlegen und anschließend mein konkretes Vorgehen darstellen. Die Methode wurde gewählt, um möglichst unvoreingenommen und umfassend Ergebnisse über die Bildungskonzeptionen der untersuchten Akteure erlangen zu können, ohne von vornherein Bewertungen im Sinn einer Kultur- oder Wirtschaftsorientierung vorzunehmen.

In Kapitel 3 werde ich den *Europarat* und die *Europäische Union* vorstellen und einen kurzen Überblick über ihre bildungspolitischen Kompetenzen und Aktivitäten geben. In diesem Zusammenhang werde ich

[38] Vgl. Blanke 1994: Europa auf dem Weg. S. 6.
[39] Eine skeptische Haltung gegenüber Veränderungen von Bildungskonzeptionen wird als für Deutsche typisch dargestellt. Vgl. Weber 2000: Zwischen marktorientierter Globalisierung und plurizentrischem Regionalismus. S. 361.
[40] Vgl. Europäische Presseschau 2006: euro/topics. Newsletter 20. November 2006. <www.eurotopics.net/de>.

mich mit dem Status von Bildung in den Grundsatzdokumenten dieser beiden Institutionen beschäftigen.

In Kapitel 4 werden die Befunde dieser Analyse anhand der in Oberbegriffen eines Kategoriensystems komprimierten Forschungsfragen umfassend dargestellt.

In Kapitel 5 werden mit den Darstellungen von Max Fuchs zu kulturorientierter Bildung und von Hans Pechar zu Bildungsökonomie Kennzeichen für diese beiden idealtypisch voneinander getrennten Sichtweisen auf Bildung erarbeitet. Vor dieser Folie und unter Zuhilfenahme weiterer Literatur wird eine Verortung der von mir selbst erarbeiteten Bildungskonzeptionen im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung sowie ein Vergleich und eine Diskussion der für Bildung zentralen Aspekte vorgenommen.

Im Schlusskapitel 6 wird diskutiert, inwieweit die gefundenen bildungspolitischen Aussagen tatsächlich als eigenständige Bildungskonzeptionen gewertet werden können. Es wird ein Ausblick auf mögliche zukünftige Entwicklungen der Bildung in Europa gegeben.

2. Methode

Mein Vorgehen orientiert sich maßgeblich an der von Glaser und Strauss entwickelten *Grounded Theory*. Es handelt sich dabei um eine Methode zur datenbasierten Theoriebildung. Zur Frage nach den Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* kann keine bestehende Theorie überprüft werden. Zwar existieren diverse Studien zu einzelnen Programmen oder separaten Inhalten der Bildungspolitik der *EU* und weniger zu der des *Europarates*, eine übergreifende Analyse fehlt jedoch. Anhand von Datenanalysen werden deshalb neue theoretische Annahmen zu den Bildungskonzeptionen der Akteure entwickelt.[41] Ziel ist es, Erkenntnisse über die Bildungsvorstellungen der untersuchten

[41] Vgl. Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. 2005: Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. 2. korr. Aufl. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber [Huber 1998, Originalausgabe 1967: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: de Gruyter]. S. 12 f.

Akteure sowie deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu gewinnen. Diese Annahmen können besser durch induktives als durch deduktives Vorgehen generiert werden[42]. Um aus Datenmaterial heraus theoriere-levante Erkenntnisse zu gewinnen, wird vornehmlich qualitativ gearbeitet.[43]

Glaser/Strauss unterscheiden zwei Niveaus der Generalität von Theorien: *Materiale Theorien*, die sich auf ein bestimmtes Sachgebiet oder empirisches Feld beziehen und *formale Theorien*, die für einen formalen oder konzeptuellen Bereich der Sozialforschung entwickelt werden.[44] In dieser Arbeit werden Ansätze für eine materiale Theorie über die Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* entwickelt. Es wurde versucht, an das Material möglichst neutral heranzugehen, um nicht aufgrund von Voreingenommenheit relevante Kategorien zu übersehen.[45] Aus diesem Grunde werden zunächst theoretische Annahmen über die Bildungskonzeptionen aus dem Material heraus erarbeitet, bevor diese in Bezug auf ihre Kultur- oder Wirtschaftsorientierung diskutiert werden.

Die *Grounded Theory* bedient sich der *komparativen Analyse.*[46] In dieser Arbeit wurden die einzelnen Analyseschritte jeweils abwechselnd für den *Europarat* und die *EU* vorgenommen. Durch diese Gegenüberstellung ergibt sich ein schärferer Blick auf die Besonderheiten der jeweiligen Bildungskonzeption. Die Jahre, in denen die Dokumente entstanden sind, die Funktionen der Personen, die an der Diskussion beteiligt waren und die politische Ebene (Europa) stimmen weitgehend überein. Etwas anders verhält es sich mit den jeweils an den Sitzungen beteiligten Staaten und Personen. Wesentlich unterscheidet sich der institutionelle Rahmen, in dem die Diskussionen stattfinden. Inwieweit sich die Bildungskonzeptionen im Hinblick auf *Orte der Bildung*, *Be-*

[42] Vgl. Glaser/Strauss 2005: Grounded Theory. S. 15.
[43] Vgl. Glaser/Strauss 2005: Grounded Theory. S. 24 f.
[44] Vgl. Glaser/Strauss 2005: Grounded Theory. S. 42.
[45] Vgl. Glaser/Strauss 2005: Grounded Theory. S. 43.
[46] Vgl. Glaser/Strauss 2005: Grounded Theory. S. 53 ff.

gründungen, *Maßnahmen*, *Adressaten* und *Ziele* unterscheiden, ist zu untersuchen.

Eine praktikable Anleitung für an der *Grounded Theory* orientierte Textinterpretation und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften bieten Böhm/Legewie/Muhr.[47] In Anlehnung an die *Grounded Theory* geht es ihnen weniger darum, Hypothesen zu überprüfen, um eine vorhandene Theorie zu stützen oder zu widerlegen. Das Erkenntnisinteresse liegt stattdessen darin, einen interessierenden Gegenstandsbereich anschaulich und präzise zu beschreiben, die entwickelten Beschreibungskategorien zu verknüpfen und so eine Theorie oder ein Modell über die interessierenden Phänomene zu erreichen. Sie betonen, dass das von ihnen beschriebene Vorgehen als Orientierungshilfe dienen und grundlegende Techniken vermitteln soll. Darüber hinaus muss es an den spezifischen Bedarf angepasst werden.[48]

Böhm u. a halten Computerunterstützung in diesem Verfahren für sinnvoll. In der vorliegenden Arbeit wurde das Programm MAXQDA als Hilfsmittel für die Auswertung des Textmaterials verwendet. MAXQDA ist ein Computerprogramm zur qualitativen Analyse von Textdaten, ihrer systematischen Auswertung und Herausarbeitung sowie zur Überprüfung von Theorien.[49] Das Programm wurde genutzt um die Kategoriensysteme darzustellen und die zugeordneten Textstellen zu organisieren. Die *Code*s wurden mit Hilfe des *Offenen Kodierens* und *induktiver Kategorienbildung* von mir selbst erstellt.

Abweichend von den in Böhm u. a. verwendeten Beispielen, bei denen das Material häufig durch teilnehmende Beobachtung oder Interviews erhoben wurde, besteht in dieser Arbeit der Datenkorpus aus veröffentlichten Dokumenten der zu untersuchenden Akteure. Die Entstehung der Dokumente ist also eine unterschiedliche, da Interviews und Beo-

[47] Vgl. Böhm, Andreas/Legewie, Heiner/Muhr, Thomas 1993: Textinterpretation und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften. Lehr- und Arbeitsmaterialien zur Grounded Theory. Mit einem Anhang zur computerunterstützten Textinterpretation. TU Berlin. Forschungsbericht Nr. 92–3. Berlin: Interdisziplinäres Forschungsprojekt ATLAS.
[48] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 7 f.
[49] Vgl. MAXQDA 2007: The Art of Text Analysis. <http://www.maxqda.de/index.php/maxqda>.

bachtungen schon bei der Erstellung auf die Fragestellung hin ausgerichtet sind. Trotzdem werden in ihnen, wie auch in den in dieser Arbeit untersuchten Dokumenten die Sichtweisen der Akteure ausgedrückt. Glaser/Strauss weisen darauf hin, dass jede Art von Material als Datenkorpus für *Grounded Theory* dienen kann.[50]

Die intensive Interpretation beginnt mit dem *Offenen Kodieren*.[51] In diesem Prozess findet ein Pendeln zwischen Datenerhebung und Datenanalyse statt.[52] Von den Daten ausgehend werden sukzessive Konzepte entwickelt, die schließlich als Bausteine für ein Modell genutzt werden können. Das *Offene Kodieren* besteht aus vier Arbeitsschritten:

- Auswahl eines Textes für die Auswertung,
- Festlegung der auszuwertenden Textpassagen,
- Segmentieren,
- Kodieren.

Auswahl der Texte für die Auswertung

Die auf theoretischen Überlegungen aufbauende Auswahl von Vergleichsgruppen parallel zu der Erhebung und Auswertung von Daten nennt sich *Theoretisches Sampling.* In dieser Arbeit wurde der Datenkorpus aufgrund der im Folgenden dargestellten theoretischen Überlegungen ausgewählt:

In der europäischen Bildungspolitik spielt eine Vielzahl von Akteuren eine Rolle. Ich habe für die Analyse die Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *Europäischer Union* aufgrund ihres großen Einflusses gewählt. Beide Akteure verfügen über eine gewisse demokratische Legitimation. Daraus lässt sich ableiten, dass sie die in den europäischen Gesellschaften vorzufindenden Vorstellungen vertreten und – zumindest durch Wahlen – die Möglichkeit politischer Einflussnahme auf ihre Entwicklung besteht. Bildungspolitische Fragen werden aufgrund des Subsidiaritätsprinzips und der Rekurrierung auf den Kulturbezug zum

[50] Vgl. Glaser/Strauss 2005: Grounded Theory. S. 167 ff.
[51] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 33 ff.
[52] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 31.

großen Teil national oder sogar regional entschieden. So kommt den nationalen Bildungsministern in der europäischen Bildungspolitik eine große Bedeutung zu. Aus diesem Grund habe ich jeweils das Organ des *Europarates* bzw. der *EU* gewählt, in dem die Bildungsminister versammelt sind. Auch für die Zukunft der Bildung in Europa werden diese als besonders wichtig eingeschätzt.[53] Die *Ständige Konferenz der europäischen Erziehungsminister* diskutiert die Richtung der Bildungspolitik im Rahmen des *Europarates* und ist insofern von Bedeutung. Der *Rat der Europäischen Union* (vormals Ministerrat) hat innerhalb der Politik der *EU* grundsätzlich eine zentrale Position.

Bei den untersuchten Dokumenten des *Europarates* handelt es sich um Resolutionen der *Ständigen Konferenz der Erziehungsminister* aus den Jahren 1994, 1997, 2000, 2003. Als Dokumente des *Rates der EU* werden ausführliche Dokumentationen für die Presse, die jeweils nach den Treffen des *Rates Bildung* herausgegeben werden, untersucht. Eine Liste der Dokumente findet sich im Anhang. Die *Ständige Konferenz der Erziehungsminister* tagt jeweils im Abstand von drei Jahren. Die Protokolle der Sitzungen des *Rates der EU (Bildung)* wurden jeweils aus den entsprechenden Jahren gewählt, um die Themensetzungen und Deutungen im Kontext des europäischen Diskurses über Bildung vergleichbar zu machen. Aus dem Jahr 1994 liegt keine Dokumentation der Sitzungen des *Rates der EU* in digitaler Form vor, so dass hier die zeitlich nächsten Dokumente aus 1995 gewählt wurden. Die Materialien zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl grundsätzliche als auch programmbezogene Ziele formuliert und die für die europäische Bildungspolitik als bedeutend angenommenen Themen in den Sitzungen thematisiert wurden. Für die Analyse wurde jede Erklärung als ein eigenes Dokument in das Programm MAXQDA eingelesen, um sie durch Überschriften zu ordnen. Die Jahreszahlen wurden als Variablen angelegt. Die Auswahl der Akteure und Dokumente erfolgte auch aus der Überlegung heraus, dass ein für den Umfang dieser Arbeit handhabbarer, abgegrenzter Datenkorpus gefunden werden musste. Es ergibt sich dar-

[53] Vgl. Gori, Gisela 2001: Towards an EU Right to Education. Den Haag/London/Boston: Kluwer International (= European Monographs). S. 408 f.

aus der Nachteil, dass eine Sättigung, also eine Ausweitung des Samples, die solange vorgenommen wird, bis sich keine neuen Gesichtspunkte mehr ergeben,[54] deshalb nur annähernd erreicht werden konnte. Wie Glaser/Stauss verdeutlichen, stellt das Vorgehen nach der *Grounded Theory* einen Prozess dar. [55] Beim Einbezug weiterer Materialien besteht deshalb die Möglichkeit, dass sich weitere Dimensionen der Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* ergeben. Um die mangelnde Sättigung auszugleichen, werden in Kapitel 3 durch eine umfassende Vorstellung der Bildungspolitik der Akteure die herauszuarbeitenden theoretischen Annahmen kontextualisiert.

Festlegung der auszuwertenden Textpassagen

Bei der *Festlegung der auszuwertenden Textpassagen*[56] wurden nur für die Themenstellung relevante Textstellen in der Analyse berücksichtigt. Gerade auf den Ratssitzungen der *EU* werden ab und an Themen wie *Fischerei* oder *Sicherheit* behandelt, die keinen Bezug zu Bildungskonzeptionen haben. Da es hier um Inhalte der Bildungspolitik geht, über die auf die Bildungskonzeption der Akteure geschlossen werden soll, werden auch Textstellen außer Acht gelassen, in denen Organisatorisches geklärt wird. Die Thematisierung der Finanzierung von bildungspolitischen Maßnahmen blieb deshalb in der Analyse der *Europarats*-Dokumente unberücksichtigt, nicht aber in der der *EU*. In deren Dokumenten spielt die Finanzierung eine so große Rolle, dass Textstellen, in denen Aussagen zu grundsätzlichen Fragen der Finanzierung von Bildung enthalten sind, mit einer eigenen Oberkategorie in die Analyse einbezogen wurden.

Segmentieren, Auswahl der Analyseeinheit

Die Dokumente sind in Absätze gegliedert. Diese wurden als Analyseeinheiten genutzt. Wenn in zwei hintereinander folgenden Absätzen ähnliche Aussagen enthalten sind, wird davon ausgegangen, dass eine Wiederholung eine Verstärkung des Ansinnens bedeutet. Es kann dann

[54] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 32.
[55] Vgl. Glaser/Strauss 2005: Grounded Theory. S. 15.
[56] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 34 ff.

zweimal hintereinander der gleiche *Code* vergeben werden. Es wurde abschnittsweise kodiert, um den Sinnzusammenhang zu erhalten.[57] Ein Abschnitt wird meist verschiedenen Kategorien zugeordnet, so dass bei einem Blick auf den *Code-Relations-Browser* im Programm MAXQDA deutlich wird, welche Phänomene in einer räumlichen und thematischen Nähe genannt werden. Es wurde versucht, nur das zentrale Thema eines Absatzes zu erfassen, um nicht zu viele *Codes* für die gleiche Kodiereinheit zu vergeben. Dies würde eine Kategorisierung und Vereinfachung des Textes zum Zwecke der Interpretation behindern. Es müssen allerdings mehrere *Codes* einer Oberkategorie vergeben werden, wenn die angesprochenen Punkte gleichwertig gewichtet sind.

Kodieren

„Beim Kodieren wird das zu kodierende Segment als Indikator für ein zu untersuchendes (zunächst mehr oder weniger unbekanntes) *Phänomen* betrachtet.“[58]

Es werden „theoriegeleitete“[59] Fragen an den Text bzw. an das zu kodierende Textsegment gestellt. *Theoriegeleitet* meint hier im Sinn der *Grounded Theory*, dass sich die Fragen auf die Fragestellung, die auf theoretischen Überlegungen basiert, beziehen müssen. Es werden hierfür die W-Fragen empfohlen.[60] In dieser Analyse handelt es sich um folgende:

- Wer?

Wer sollen die Akteure in den geplanten bildungspolitischen Maßnahmen sein? Was sind Orte der Bildung?

- Warum?

Was ist die Begründung für den Wunsch nach bildungspolitischem Handeln?

- Womit?

Welche bildungspolitische Maßnahme wird ergriffen?

[57] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 44 f.
[58] Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 36.
[59] Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 36.
[60] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 36.

- Für wen?

Wer sind die Adressaten der bildungspolitischen Maßnahme?

- Wozu?

Was ist das Ziel dieser Maßnahme?

Anhand dieser Untersuchungsfragen wurden aus dem Text heraus Kategorien gebildet. Während des Kodierens wurden Einfälle zu den *Codes* und zu deren Zusammenhängen in *Memos* festgehalten. Die *Memo*-Funktion in MAXQDA bietet die Möglichkeit, diese z. B. als Kodenotizen[61] und Theorie-*Memos* zu kennzeichnen und direkt an eine entsprechende Textstelle oder einen *Code* anzuhängen.

Die Analyse habe ich mit dem *Kodieren* der Dokumente des Europarates begonnen. Welche Konzeption von Bildung vertritt die *Ständige Konferenz der Europäischen Erziehungsminister*? Dies war meine Leitfrage bei der Untersuchung der Dokumente zu dieser Institution. Für die induktive Kategorienbildung wurde neben der *Grounded Theory* auch Philip Mayrings *Qualitative Inhaltsanalyse* zu Rate gezogen.[62] Diese Methode ist zwar für das Interesse dieser Arbeit nicht offen genug, Mayring bietet aber einige praktische Hinweise zur induktiven Kategorienbildung, die hilfreich waren. Er schlägt vor, in der induktiven Kategorienbildung erst einen Teil des Materials zu kodieren, bis keine neuen Kategorien mehr auftreten und dann die Kategorien zu überarbeiten.[63] Glaser/Strauss halten es – im Gegensatz zu Mayring – für hilfreich, Kategorien auf unterschiedlichen Niveaus zu finden und diese sukzessive zu überarbeiten.[64] Da Mayring in seiner Beschreibung der induktiven Kategorienbildung die Nähe dieses Vorgehens zum *Offenen Kodieren* in der *Grounded Theory* erwähnt, scheint die Kombination dieser beiden Elemente sinnvoll. In einem ersten Schritt der Kategorienbildung wurden zwei Dokumente der *Ständigen Konferenz der Erziehungsminister* von 1994 kodiert.

[61] Das sind Notizen, in denen Überlegungen zu den spezifischen Eigenschaften der Kategorie festgehalten werden.
[62] Vgl. Mayring, Philipp 2003: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim: Beltz, UTB. S. 74 ff.
[63] Vgl. Mayring 2003: Qualitative Inhaltsanalyse. S. 76 ff.
[64] Vgl. Glaser/Strauss 2005: Grounded Theory. S. 47.

Glaser/Strauss schlagen vor, die Theorie zum untersuchten Forschungsbereich zunächst zu ignorieren, um die Offenheit den Daten gegenüber nicht zu gefährden.[65] Dem habe ich weitgehend entsprochen. Bei zwei Kategorien im Kodesystem der *EU* wurden, um diese eingrenzen zu können, Materialien der *EU-Kommission* zu Hilfe genommen.

Um die *Codes* zu ordnen und zu organisieren, schlägt der Kursus *Textinterpretation* unter anderem das Bilden von Kodefamilien unter Oberbegriffen und das Aufstellen von Begriffsnetzen vor.[66] Diese beiden Möglichkeiten wurden zur Sortierung meiner *Codes* genutzt. Beim Bilden von Begriffsnetzen wurde nach dem *Bottom-up*-Prinzip vorgegangen. Durch Abstrahieren wurde Ordnung in eine Menge von ungeordneten Elementen gebracht. Beim *Top-down*-Verfahren werden dagegen alle Elemente um ein zentrales Konzept herum gruppiert.[67] Mithilfe der Hinweise zum *Überarbeiten von Zwischenergebnissen* und zum *Axialen Kodieren* wurden die einzelnen Kodenotizen ausformuliert und ein Kodierleitfaden entwickelt.[68] Dafür habe ich die *Codings*[69] einzeln aufgerufen und durchgesehen. Im Zusammenhang mit den ihnen zugefügten *Memos* wurden die Besonderheiten, die diesen Textstellen gemein waren, formuliert. So wurde für jede Oberkategorie eine Datei angelegt und in ihr die Besonderheiten, Schwierigkeiten und Beziehungen der zugeordneten Unterkategorien analysiert sowie Überlegungen dazu angestellt, wie sie zu systematisieren sind. In einigen Fällen, z. B. bei den Textstellen zu *Gemeinschaft Europa* sowie *Zusammenarbeit*, wurde innerhalb der *Codings* erneut kodiert. Die Kategorie *Zusammenarbeit* war zu weit gefasst und deshalb sehr unübersichtlich. Erst wurde versucht, diese Kategorie nach der Leitfrage zu sortieren, mit wem zusammengearbeitet werden soll. Dies stellte sich allerdings als nicht praktikabel heraus, da in der Regel mit allen Beteiligten aus dem jeweiligen Bereich

[65] Vgl. Glaser/Strauss 2005: Grounded Theory. S. 47.
[66] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 46.
[67] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 48.
[68] Vgl. Anhang e).
[69] Das sind die dem jeweiligen Code zugeordneten Textstellen.

eine Form von Zusammenarbeit angestrebt wurde. Bei der Überarbeitung der Kategorie wurden deshalb alle in den Textstellen enthaltenen Formen der Zusammenarbeit herausgeschrieben und dann in Gruppen anhand der unterschiedlichen Intensität von Zusammenarbeit (Verbindungen, Verbindlichkeit, Gemeinsamkeit) sortiert.

Durch Berücksichtigung der im Kodierleitfaden definierten Kategorien konnte die Kodierung des gesamten Materials des *Europarates* vorgenommen werden. Dabei wurden die Kodenotizen mithilfe von *Memos* kontinuierlich überarbeitet und ergänzt. Gedanken zu Zusammenhängen der einzelnen Kategorien wurden in Theorie-*Memos* festgehalten.[70] Anschließend wurde die Analyse der Dokumente des *Rates der EU* durchgeführt. Zu diesem Zwecke wurde ein neues Projekt in MAXQDA erstellt. Da gerade in diesen Dokumenten einige für meine Fragestellung auf Anhieb als irrelevant zu bewertende Textstellen enthalten sind, wurden nur möglicherweise relevante Textsegmente eingelesen. Der der für den *Europarat* aufwendig entwickelte Kodierleitfaden sollte auch für die Analyse der Papiere der *EU* genutzt werden. Ich nahm an, dass sich innerhalb der Unterkategorien eine leicht andere Schwerpunktsetzung und eventuell andere Beziehungen ergeben würden. Dieses Vorgehen stellte sich allerdings bald nach Beginn des Kodierens als nicht praktikabel heraus. Der Kodierleitfaden zum *Europarat* erschien wie ein Korsett, das die sinnvolle Auswertung des Materials bremste. Also wurde durch *Offenes Kodieren* und mehrfache *Überarbeitung der Zwischenergebnisse* ein neuer Kodierleitfaden[71] entwickelt. Die Oberkategorien des Leitfadens für die Dokumente des *Europarates* konnten dabei übernommen werden, da die Fragen an den Text die gleichen blieben. Die Kategorien des Kodesystems für die Dokumente der *EU* sind im Sinn der *Komparativen Analyse* in Abgrenzung oder Anlehnung an die Kategorien für den *Europarat* entstanden. In dieser Phase hat bereits ein erster Vergleich der Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* stattgefunden. Ein großer Teil der Überarbeitung der Kategorien wurde in den als *Memos* angelegten Kodenotizen vorgenommen.

[70] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 32.
[71] Vgl. Anhang e).

Nach Abschluss der Kodierung des gesamten Materials führte ich die Überarbeitung der Zwischenergebnisse und das *Axiale Kodieren* erneut durch und nahm die *Integration der Ergebnisse zu einer Theorie* vor. Beim *Axialen Kodieren* werden zentral erscheinende Kategorien in ihren Dimensionen und Relationen zu anderen Kategorien ausgearbeitet, indem die den Kategorien zugeordneten Textstellen erneut betrachtet und genau analysiert werden.[72] Für die *Integration der Ergebnisse zu einer Theorie* empfehlen Böhm u. a. sich einen Überblick über die Kategorien zu verschaffen, diese theoretisch zu sortieren und die Kernkategorien zu ermitteln.[73] Dies geschah abwechselnd an den Konzeptionen der *EU* und denen des *Europarates*. Zunächst wurden die quantitativen Verhältnisse der Kategorien zueinander betrachtet. Dabei wurde davon ausgegangen, dass ein Gegenstand, der häufig erwähnt wird, für die Bildungskonzeption eine größere Bedeutung hat, als einer, der selten erwähnt wird. So konnte eine allgemeine Gewichtung der unterschiedlichen Kategorien vorgenommen werden. Mit dem *Code-Relations-Browser* wurden die Beziehungen der Kategorien zueinander erschlossen. Zwischen Kategorien, die häufig gemeinsam den gleichen Textstellen zugeordnet wurden, wurde eine engere Verbindung angenommen als zwischen solchen, die nur selten gemeinsam vorkommen.[74] Anschließend wurden durch das *Axiale Kodieren* die Charakteristika der Kategorien sowie die Gestaltung ihrer Beziehungen zu anderen Kategorien analysiert. Während dieser Tätigkeit stellte ich vergleichende Überlegungen an. Diese wurden in Kapitel 5 für den Vergleich und die Verortung der von mir analysierten Bildungskonzeptionen genutzt. Die Ergebnisse wurden mithilfe von Mind-Mapping[75] um die Positionen zu *Umgang mit Unterschieden* und *Gesellschaftsform* sortiert und im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung positioniert.

[72] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 53.
[73] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 63.
[74] Vgl. Häufigkeitsanalyse bei Mayring 2003: Qualitative Inhaltsanalyse. S. 13.
[75] Mind Mapping bezeichnet das Sortieren der Kategorien um zentrale Konzepte.

3. Akteure

Bevor ich die Analyse ausgewählter Dokumente präsentiere, werde ich in diesem Kapitel einen Überblick über die beiden Institutionen *Europarat* und *Europäische Union* geben. Es werden jeweils kurz ihre Entstehungsgeschichte und die wesentlichen Organe vorgestellt. Darüber hinaus werden die Kompetenzen der Institutionen im Bildungsbereich dargelegt und ein Überblick über die diesbezüglichen Aktivitäten gegeben.

Beide Institutionen spielen eine bedeutende Rolle für die europäische Integration, wenn auch der *Europarat* in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit kaum präsent ist. Die politischen Beziehungen von *Europarat* und *Europäischer Union* sind weitgehend ungeklärt und ständig Gegenstand von Aushandlungsprozessen. Offiziell gilt anstelle einer Aufgabenteilung seit den 1970er Jahren das Konzept der gegenseitigen Ergänzung.[76]

3.1 Der *Europarat* und seine Kompetenzen sowie Arbeitsweise im Bildungsbereich

Als erste zwischenstaatliche Institution in Europa wurde am 05.05.1949 der *Europarat* gegründet. Wesentlicher Grund dafür war der Wunsch nach Friedenssicherung nach dem Zweiten Weltkrieg durch verstärkte Zusammenarbeit in Europa. In den Jahren 1947/48 war eine Vielzahl von Vereinen und Verbänden entstanden, die eine europaweite Zusammenarbeit anstrebten. Unter ihnen herrschte Uneinigkeit über die Art und Weise einer europäischen Zusammenarbeit. Die *Föderalisten* wollten nach dem Vorbild der USA eine Vereinigung souveräner Nationalstaaten schaffen, die einen Teil ihrer Macht an eine supranationale Regierung abgeben. Sie verfolgten also das Modell eines europäischen Bundesstaats. Europa sollte als dritte Kraft neben den beiden Supermächten USA und Sowjetunion geschaffen werden.[77] Die *Unionisten* waren im *United Europe Movement* organisiert, das maßgeblich von

[76] Vgl. Hack 2004: Der Europarat als Wegbereiter der Europäischen Einigung. S. 79.
[77] Vgl. Brunn 2004: Europäische Einigung. S. 53.

Winston Churchill und seinem Schwiegersohn Duncan Sandys geleitet wurde. Sie wollten keinen europäischen Bundesstaat schaffen, sondern über formelle zwischenstaatliche Zusammenarbeit einen immer engeren Zusammenhalt der Staaten erreichen.[78] Sandys initiierte die *Konferenz europäischer Repräsentanten* im Frühjahr 1948 in Den Haag, auch *Haager Kongress* genannt. Diese war der Auftakt für die Gründung der *Europäischen Bewegung* als Dachorganisation der Europaverbände. Es wurde der politische und wirtschaftliche Zusammenschluss der europäischen Staaten unter begrenzter nationaler Souveränitätsbeschränkung gefordert.[79] Mit dem *Europarat* wurde eine Variante der zwischenstaatlichen europäischen Zusammenarbeit gewählt, bei der die Unterzeichnerstaaten kaum Souveränität abgeben mussten.[80] Die Unterzeichner der *Satzung des Europarates* waren die Staaten Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Schweden und das Vereinigte Königreich. Für viele Kontinentaleuropäer war die Konstruktion des *Europarates* gemessen an ihren Ausgangserwartungen eine Enttäuschung, da die Zusammenarbeit lediglich auf Aushandlungsprozessen begründet war. In den Folgejahren versuchten die Föderalisten immer wieder vergeblich, die Kompetenzen des *Europarates* auszubauen.[81] Durch die Verhandlungen über die Gründung der *Montanunion*[82] wurde der *Europarat* in der europäischen Politik zunehmend an den Rand gedrängt.[83]

Vorherrschendes Rechtsinstrument des *Europarates* sind Konventionen, also Abkommen, die erst durch die Zustimmung einer bestimmten Mindestanzahl von Mitgliedsstaaten in Kraft treten. Der *Europarat* hat es sich zur Aufgabe gemacht, europaweit „Abkommen zur Harmonisierung der sozialen und rechtlichen Praktiken der Mitgliedsstaaten zu schließen“[84] und wünscht, ein Bewusstsein für eine europäische Identität zu wecken, „die sich auf die gemeinsamen und über die Kulturunter-

[78] Vgl. Brunn 2004: Europäische Einigung. S. 55.
[79] Vgl. Weidenfeld 1995: Europäische Einigung im hist. Überblick. S. 16.
[80] Vgl. Brunn 2004: Europäische Einigung. S. 52 ff.
[81] Vgl. Brunn 2004: Europäische Einigung. S. 66.
[82] Vgl. Kap. 3.2.
[83] Vgl. Brunn 2004: Europäische Einigung. S. 67.
[84] Europarat 2007: Europarat in Kürze. Stand Januar 2007. <http://www.Council of Europe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/>.

schiede hinausgehenden Werte gründet".[85] Inzwischen gehören ihm 46 Staaten an.

In der Präambel seiner Satzung setzt sich der *Europarat* folgende Ziele: Festigung des Friedens auf der Grundlage der Gerechtigkeit und internationalen Zusammenarbeit sowie Erhaltung der menschlichen Gesellschaft und der Zivilisation. Die Unterzeichner erklären eine „unerschütterliche Verbundenheit mit den geistigen und sittlichen Werten, die das gemeinsame Erbe ihrer Völker ... sind, jene Prinzipien, welche die Grundlage jeder wahren Demokratie bilden".[86]

Alle Signatarstaaten verpflichten sich zur Gewährung der Menschenrechte und Grundfreiheiten.[87] Der Schutz und die Verwirklichung der Ideale sowie die Förderung des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts werden zum Arbeitsgegenstand erklärt.[88] Allein die Verteidigungspolitik ist ausgenommen. Von Anfang an wurden nur als demokratisch angesehene Staaten in den *Europarat* aufgenommen.[89]

Durch die Präambel der Satzung des *Europarates* ist eine kulturelle ebenso wie eine wirtschaftliche und soziale Dimension für die Arbeit des *Europarates* möglich. Link resümiert, mit der Zeit habe sich der *Europarat* inhaltlich vor allem auf drei Bereiche konzentriert: Schutz der Menschenrechte und der Demokratie, Förderung der Kultur und Lösung von Gesellschaftsproblemen.[90]

Nach der politischen Wende in Mittel- und Osteuropa erlebte der *Europarat* einen Erweiterungsschub. Seit 1993 hat er von den Staats- und Regierungschefs ein politisches Mandat als „Hüter der demokratischen

[85] Europarat 2007: Europarat in Kürze.
[86] Europarat 1949: Die Satzung des Europarates. <http://conventions.Council of Europe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/001.htm>. London, 05.05.1949. Präambel.
[87] Vgl. Europarat 1949: Satzung. Art. 3.
[88] Vgl. Europarat 1949: Satzung. Art. 1 a.
[89] Vgl. Hack 2004: Der Europarat als Wegbereiter der Europäischen Einigung. S. 69.
[90] Vgl. Link, Georg 1995: Europarat. In: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.) 1995: Europa von A–Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung]. S. 206.

Sicherheit“[91] zugesprochen bekommen. Seine Arbeit diesbezüglich besteht vor allem in der Förderung und Überprüfung der Demokratie in den mittel- und osteuropäischen Transformationsstaaten auch im Hinblick auf Beitrittsverfahren. Zu diesem Zwecke wird seit 1997 ein *Monitoring* von *Parlamentarischer Versammlung* und *Ministerkomitee* durchgeführt, in dessen Rahmen der Grad der Demokratisierung unter anderem anhand der Beobachtung von Wahlen festgestellt und die Entwicklung begleitet wird. Das *Monitoring* bezieht sich nicht nur auf die neuen, sondern auch auf die alten Mitgliedsländer des *Europarates.*[92] Auch für den Beitritt der osteuropäischen Staaten in die *Europäische Union* ist eine Mitgliedschaft im *Europarat* als „Qualitätssiegel“[93] inoffiziell notwendig, da, auch wenn *Europarat* und *Europäische Union* zwei voneinander unabhängige Institutionen sind, noch nie ein Land in die *EU* eingetreten ist, das vorher nicht Europaratsmitglied war.[94]

Hauptorgane des *Europarates* sind das *Ministerkomitee* und die *Parlamentarische Versammlung*. Das *Ministerkomitee* ist das Entscheidungsgremium des *Europarates*. Es tagt einmal jährlich und berät über anstehende politische Fragen. Wöchentlich treffen sich die ständigen Vertreter der Außenminister zu Beratungen, außerdem mehrmals wöchentlich im Rahmen von Ausschüssen, Berichterstattergruppen und Arbeitsgruppen. Das *Ministerkomitee* beschließt den Haushalt des *Europarates*, Konventionen und Abkommen sowie Empfehlungen an einzelne Mitgliedsstaaten. Es überwacht die Einhaltung des jährlichen Arbeitsprogramms des *Europarates*, der Verpflichtungen der Mitgliedsstaaten und die Umsetzung von Urteilen des *Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte*. Außerdem kann es neue Mitgliedsstaaten zum Eintritt in den *Europarat* einladen.[95]

---

[91] Europarat 2007: Europarat in Kürze.
[92] Vgl. Klebes, Heinrich 2000: Demokratieförderung durch den Europarat. In: Holtz, Uwe (Hrsg.) 2000: 50 Jahre Europarat. Baden-Baden: Nomos (= Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung. Bd. 17). S. 119.
[93] Vgl. Link 1995: Europarat. S. 208.
[94] Vgl. Europarat 2007: Europarat in Kürze.
[95] Vgl. Europarat 2005: Ministerkomitee. Struktur und Tätigkeit des Ministerkomitees. Stand Juni 2005. <http://www.Council of Europe.int/t/d/Ministerkomitee/intro.asp#was>.

Die 315 Mitglieder der *Parlamentarischen Versammlung* und ihre Stellvertreter werden von den nationalen Parlamenten entsandt. In ihren Sitzungen, die vierteljährlich abgehalten werden, beschäftigt sich die *Parlamentarische Versammlung* mit aktuellen Themen und potenziell relevanten gesellschaftlichen Problemen sowie Fragen der internationalen Politik. Die Zahl der Vertreter der Mitgliedsländer hängt von der jeweiligen Bevölkerungszahl ab. Das Gleichgewicht der politischen Parteien in jeder nationalen Delegation muss demjenigen im nationalen Parlament entsprechen.[96] Die Versammlung wählt einen Präsidenten aus den Reihen ihrer Mitglieder, in der Regel für eine Amtszeit von maximal drei aufeinander folgenden Mandaten von einem Jahr. Das Präsidium der Versammlung besteht aus dem Präsidenten, den Vizepräsidenten und den Fraktionsvorsitzenden. Die Beratungen der *Parlamentarischen Versammlung* haben Einfluss auf die Arbeit des *Ministerkomitees* und die zwischenstaatlichen Arbeitsbereiche des *Europarates* sowie auf die nationalen Parlamente, da die Mitglieder die Ideen der Versammlung dorthin weitergeben. Darüber hinaus wählt die *Parlamentarische Versammlung* den Generalsekretär und den Stellvertretenden Generalsekretär, den Generalsekretär der *Versammlung*, die Richter des *Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte* und den *Menschenrechtskommissar* des *Europarates*.

Obwohl der *Kongress der Gemeinden und Regionen Europas* nur beratende Funktion hat, hat auch er große Bedeutung erlangt. Er besteht seit 1994, hat ebenso viele Mitglieder wie die *Parlamentarische Versammlung* und strebt eine Anerkennung als zweite Kammer des *Europarates* an.

Der Generalsekretär des *Europarates*, gegenwärtig Terry Davis (UK), leitet und koordiniert dessen Aktivitäten. Das Sekretariat setzt sich aus den Fachdirektionen *Politische Angelegenheiten*, *Rechtsfragen*, *Menschenrechte*, *Sozialer Zusammenhalt*, *Bildung, Kultur, Jugend, Sport,*

[96] Vgl. Europarat 2005: Parlamentarische Versammlung. Struktur und Funktion der Parlamentarischen Versammlung. Stand Juni 2005. http://www.Council of Europe.int/t/d/Parlamentarische_Versammlung/Intro.asp#DiPV>.

Kultur- und Naturerbe sowie *Verwaltung und Logistik* zusammen.[97] Der *Europarat* wird von den Regierungen der Mitgliedsstaaten finanziert. Deren Beitrag richtet sich nach Bevölkerungsstärke und dem Bruttoinlandsprodukt. Der Haushalt für das Jahr 2006 betrug rund 262 Millionen Euro.

Die bekannteste Institution im Rahmen des *Europarates* ist der *Europäische Gerichtshof für Menschenrechte*. Er wurde auf der Grundlage der *Europäischen Menschenrechtskonvention* eingerichtet. Ihre Verabschiedung am 04.11.1950 gilt als der bedeutendste Verdienst des *Europarates* und der Schutz der Menschenrechte wird als sein wichtigstes Ziel betrachtet. Die *Menschenrechtskonvention* garantiert allen Menschen in ihrem Geltungsbereich die Menschenrechte und Grundfreiheiten und stellt mit dem *Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte* ein internationales Rechtschutzsystem zur Verfügung. Die Konvention und der Gerichtshof setzen Maßstäbe, die weit über den Rahmen des *Europarates* hinausreichen.[98] In diesem Zusammenhang wird auch die „Beachtung der Menschenrechte in Erziehung und Berufsausbildung“[99] als ein wichtiger Punkt erwähnt.

Kompetenzen und Aktivitäten des Europarates im Bildungsbereich
Bildungspolitik ist im *Europarat* der Kulturpolitik zugeordnet. Diese stützt sich auf das *Europäische Kulturabkommen* vom 19.12.1954. Es wurde verabschiedet, um eine enge Zusammenarbeit unter den Mitgliedsländern zu erreichen und die „Ideale und Grundsätze, die ihr gemeinsames Erbe bilden, zu wahren und zu fördern“.[100] Zu diesem Zweck wurde ein Abkommen zwischen vielen europäischen Staaten anstelle von bilateralen Abkommen als besonders sinnvoll angesehen.[101] Ausdrückliches Ziel ist es, „das Studium der Sprachen, der Ge-

[97] Vgl. Europarat 2006: Der Europarat auf einen Blick. Stand Januar 2006. <http://www.Council of Europe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/Broschueren/At_a_glance.asp#TopOfPage>.
[98] Vgl. Brunn 2004: Europäische Einigung. S. 68 f.
[99] Europarat 2004: Menschenrechte: schützen, fördern und vorbeugen. Stand Juni 2004. <http://www.Council of Europe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/Human_rights.asp>.
[100] Europarat 1954: Europäisches Kulturabkommen. Amtliche Übersetzung Deutschlands. Paris, 19.11.1954. <http://conventions.Council of Europe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/018.htm>. Präambel.
[101] Vgl. Europarat 1954: Europäisches Kulturabkommen. Präambel.

schichte und der Zivilisation der anderen Vertragsparteien sowie auch ihrer gemeinsamen Kultur zu fördern".[102]

Das Studium der eigenen Kultur in einem anderen Land soll erleichtert und gefördert,[103] die gegenseitige Anerkennung der kulturellen Vielfalt soll entwickelt werden. Die Konvention fordert zu kulturellen Maßnahmen im europäischen Interesse auf und trägt so zu abgestimmtem Handeln bei.[104] Die Wörter *Bildung, Erziehung* oder *education* tauchen in der *Europäischen Kulturkonvention* nicht auf. An der *Kulturkonvention* können sich auch Staaten beteiligen, die nicht Mitglieder des *Europarates* sind. Sie arbeiten vollberechtigt im *Rat für Kulturelle Zusammenarbeit* und seinen Ausschüssen zum Bildungswesen, zur Kultur- und Denkmalpflege mit. Im Februar 2007 hatten 49 Staaten die *Kulturkonvention* ratifiziert, darunter mit Belarus, Montenegro und dem Vatikanstaat drei Nicht-Mitglieder des *Europarates*.

Seit 1990 bezieht sich die Bildungspolitik des *Europarates* auch auf die Vorstellungen der Pariser Charta für ein *Neues Europa*, die im November 1990 von den damals 34 Staats- und Regierungschefs auf der *Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa* (KSZE) vereinbart wurden. In der Charta wird aufgrund der Veränderungen in Ostdeutschland und Osteuropa die Hoffnung ausgedrückt, in Europa eine auf Menschenrechten und fundamentalen Freiheiten fußende Demokratie zu erreichen. Herausforderungen sieht der *Europarat* vor allem in Kriegen, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz und in durch den ökonomischen Wandel bedingten Strukturveränderungen, die mit Arbeitslosigkeit und Marginalisierungstendenzen verbunden seien. Das *Ministerkomitee* hat für den Bereich Bildung und Kultur 1961 das *Comité Directeur de la Coopération Culturelle (CDCC)*, den *Rat für kulturelle Zusammenarbeit* eingesetzt. Er setzt sich aus Beamten der Außen- und Kulturministerien der Signatarstaaten der Kulturkonvention zusammen und dient als wichtige Informations- und Beratungsquelle. Der CDCC

[102] Europarat 1954: Europäisches Kulturabkommen. Präambel.
[103] Vgl. Europarat 1954: Europäisches Kulturabkommen. Art. 2 b.
[104] Vgl. Europarat 1954: Europäisches Kulturabkommen. Zusammenfassung. <http://conventions.Council of Europe.int/Treaty/ger/Summaries/Html/018.htm>.

organisiert Netzwerke und Kontakte von Experten und Praktikern der Bildungspolitik seiner Mitgliedsstaaten. Er bemüht sich darum, gemeinsame europäische Normen und Standards zu entwickeln und durchzusetzen und strebt eine enge Kooperation und Abstimmung mit den anderen auf europäischer Ebene in der Bildungspolitik tätigen Institutionen an. Der CDCC gliedert sich in vier Unterausschüsse für die Bereiche *Schule und Erwachsenenbildung, Hochschule und Forschung, Kultur* und *Kulturelles Erbe*.[105]

Ausführendes Organ in der Bildungspolitik des *Europarates* ist die *Generaldirektion für Bildung, Kultur, Kultur- und Naturerbe* und *Jugend und Sport (DG IV)*. Sie ist im Sekretariat des *Europarates* die größte Generaldirektion. Aufgabe der DG IV ist es, die Mitgliedsstaaten bei der Umsetzung der *Satzung des Europarates* im kulturellen und wissenschaftlichen Bereich zu unterstützen. Ebenso unterstützt sie die Unterzeichnerstaaten bei der Umsetzung der *Europäischen Kulturkonvention*. Die DG IV berät die Organe des *Europarates* in Bezug auf ihr Themengebiet und entwickelt hierzu (Hilfs-)Programme, die bei der Umsetzung auch von ihr betreut werden. Sie entwickelt außerdem Verträge und Konventionen und arbeitet nach deren Implementierung mit den Konventionssekretariaten zusammen. Dabei kooperiert sie mit diversen staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren. Weiterhin liefert sie das Material für die entsprechenden Fachministerkonferenzen. Über die Fachministerkonferenzen erarbeitet der *Europarat* Übereinkommen und Konventionen für fast alle Politikbereiche. Dies ist notwendig, da eine konkrete Zusammenarbeit nicht allein vom *Ministerkomitee* geregelt werden kann.[106]

Der Bildungsausschuss des *Rates für kulturelle Zusammenarbeit* schließt die *Ständige Konferenz für Hochschulfragen,* die *Europäische Universitätsrektorenkonferenz* und die *Ständige Konferenz der Europäischen Erziehungsminister*, deren Dokumente in dieser Arbeit untersucht

[105] Vgl. Stobart 1994: Der Europarat. S. 21 ff.
[106] Vgl. Brunn 2004: Europäische Einigung. S. 68.

werden, ein.[107] Die Bildungskonferenzen bieten ein wichtiges Forum, um Informationen und Ideen zusammenzutragen und auszutauschen. Die Erziehungsminister beraten den CDCC in seiner weiteren Bildungsarbeit.[108] Die *Ständige Konferenz der Europäischen Erziehungsminister* wurde erstmals 1959 einberufen. Seit 1961 trägt sie diesen Namen. Die Konferenz tagt alle drei Jahre, um Empfehlungen für die Arbeit des *Europarates* im Bildungsbereich zu geben. Das jeweilige Hauptthema wird vom Bildungsausschuss des *Europarates* in Abstimmung mit dem ausrichtenden Mitgliedsstaat festgelegt. Neben den Erziehungs- bzw. Bildungsministern nehmen auch Vertreter der OECD, der UNESCO, der *EU-Kommission* sowie einzelne Staaten mit Beobachterstatus teil. Die dort verabschiedeten Resolutionen sind für die Mitgliedsstaaten zwar politisch, aber nicht rechtlich bindend.[109] Allerdings kommt den Konferenzen eine wichtige Orientierungsfunktion für die Bildungszusammenarbeit im *Europarat* zu. Sie ist in diesem Bereich das bedeutendste beratende Gremium für die Politik des *Europarat*es.[110] In Kapitel 4 werden die Ergebnisse dieser Konferenzen aus den Jahren 1994–2003 analysiert.

Daneben existieren mit dem Steering Committee for Education (CDED) und dem Steering Committee for Higher Education and Research (CDESR) spezialisierte Steuerungsgremien. Diese beschäftigen sich mit der Umsetzung der Programme und Aktivitäten in ihrem Bereich. Das Steuerungskomitee für Bildung und Erziehung (CDED) setzt sich aus Repräsentanten der Bildungsministerien der Länder zusammen, die die Kulturkonvention unterzeichnet haben.[111] Im Gegensatz zu den meisten anderen Komitees, die ausschließlich mit Regierungsmitarbeitern besetzt sind, gehören dem Steuerungskomitee für höhere Bildung

[107] Vgl. Janssen 1995: Bildungs- und Jugendpolitik. S. 88.
[108] Vgl. Stobart 1994: Der Europarat. S. 21.
[109] Vgl. Berkner, Petra. 14.07.2006. <Petra.Berkner@bmbf.bund.de>. WG: Ständige Konferenz der europäischen Bildungsminister. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat 212. Dienstliche E-Mail: (14.07.2006).
[110] Vgl. Huber, Josef. 07.07.2006: <Josef.Huber@Council of Europe.int>. Re: Standing Conference of European Ministers of Education – Danke und Entschuldigung. Dienstliche E-Mail. (07.07.2006).
[111] Vgl. Council of Europe o. J.: The Europe of cultural co-operation. Steering Committee for Education (CDED). <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Committee/>.

und Forschung (CDESR) auch Wissenschaftler an. Des Weiteren beteiligen sich Beobachter an der Arbeit des Komitees. Sie stammen entweder aus Ländern, die Beobachterstatus im *Europarat* haben, oder gehören internationalen Netzwerken oder Organisationen an, die sich mit höherer Bildung befassen.[112] Die Steuerungskomitees treffen sich jährlich, um ihre Arbeit zu planen und zu koordinieren.

Als wichtigster Erfolg und Arbeitsbereich der DG IV wird das *Übereinkommen über die Anrechnung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region*, kurz *Lissabon-Konvention*, genannt.[113] Das Übereinkommen wurde von *Europarat* und UNESCO ausgearbeitet und am 11.04.1997 in Lissabon verabschiedet. Es trat am 01.02.1999 in Kraft, nachdem es von fünf Staaten ratifiziert wurde.[114] Der Vertrag ist für die inzwischen 43 Staaten, die das Dokument ratifiziert haben, rechtlich bindend. Schon vor 1997 existierten einige europäische Übereinkommen über die Anerkennung von Hochschulabschlüssen, Leistungen oder Studienzeiten. Diese stammen allerdings aus den 1950er und 1960er Jahren. Inzwischen haben sich die Bedingungen der Hochschulbildung geändert. Mit der *Lissabon-Konvention* sollen diese Regelungen aktualisiert und zusammengefasst werden.[115] Ziel ist es, die Anerkennung von an diversen Institutionen der Hochschulbildung erbrachten Leistungen durch erhöhte Transparenz zu vereinfachen und so den

---

[112] Vgl. Council of Europe o. J.: The Steering Committee for Higher Education and Research (CDESR). <http://www.Council of Europe.int/T/DG4/HigherEducation/CDESR/default_en.asp>.

[113] Vgl. Council of Europe 1997: Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.04.1997. <http://conventions.Council of Europe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>. Im Folgenden: Council of Europe 1997: Lissabon-Konvention.

[114] Vgl. Europarat 2007: Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Zusammenfassung. ETS NR. 165. <http://conventions.Council of Europe.int/Treaty/ger/Summaries/html/165.htm>.

[115] Die betreffenden Übereinkommen sind:
Europäische Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse (1953, ETS Nr. 15) und das Zusatzprotokoll dazu (1964, ETS Nr. 49); Europäisches Übereinkommen über die Gleichwertigkeit der Studienzeiten an Universitäten (1956, ETS Nr. 21); Europäisches Übereinkommen über die Anerkennung von akademischen Graden und Hochschulzeugnissen (1959, ETS Nr. 32); Internationales Übereinkommen über die Anerkennung von Studien, Diplomen und Graden im Hochschulbereich in den an das Mittelmeer angrenzenden arabischen Staaten und europäischen Staaten (1976); Übereinkommen über die Anerkennung von Studien, Diplomen und Graden im Hochschulbereich in den Staaten der Europäischen Region (1979); Europäisches Übereinkommen über die allgemeine Gleichwertigkeit der Studienzeiten an Universitäten (1990, ETS Nr. 138).
Vgl. Europarat 2007: Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Zusammenfassung.

Zugang zu den Bildungsmitteln der Vertragsparteien für die Bürger der Vertragsparteien zu erleichtern. Die Notwendigkeit hierfür wird vor allem an der zunehmenden „academic mobility“[116] innerhalb Europas festgemacht. Die Maßnahmen sind gegenseitige Anerkennung als besondere Ausprägung des Vertrauensgrundsatzes,[117] die Einrichtung nationaler Informationszentren sowie eines Netzwerks aller europäischen Informationszentren (ENIC) und die Förderung der Vergabe eines Diplomzusatzes *(Diploma Supplement)*. In der *Lissabon-Konvention* wird der Vielfalt der Bildungssysteme ein sehr hoher Stellenwert zugemessen. Sie spiegele Europas gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche, kulturelle und philosophische Vielfalt wider und stelle ein außerordentliches Gut dar, das es in vollem Umfang zu achten gelte. Allen Menschen in der europäischen Region solle die Möglichkeit gegeben werden, „diese reiche Vielfalt voll zu nutzen“[118], indem ihnen der Zugang zu den Bildungsmitteln der anderen Vertragsparteien erleichtert wird. Innerhalb der DG IV existiert ein Konventionssekretariat für die *Lissabon-Konvention*.

Seit 2003 ist die *Lissabon-Konvention* Teil des *Bologna-Prozesses*. Als *Bologna-Prozess* wird das Vorhaben der europäischen Bildungsminister bezeichnet, bis zum Jahr 2010 einen *Europäischen Hochschulraum* zu schaffen, der auf einer gemeinsamen zweigliedrigen Studienstruktur basiert und dessen Abschlüsse international verständlich und anerkannt sein sollen. Der Name stammt von der Erklärung von Bologna „Der Europäische Hochschulraum“[119], die am 19.06.1999 von 29 Bildungsministern in Bologna unterzeichnet wurde und als offizieller Auftakt des Prozesses gilt. Die Kerndokumente des *Bologna-Prozesses* zielen auf eine Harmonisierung der nationalen Bildungssysteme ab, während in der *Lissabon-Konvention* der Wunsch nach deren Anerkennung zum

[116] Vgl. Council of Europe o. J.: Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Explanatory Report. <http://conventions.Council of Europe.int/Treaty/en/reports/html/165.htm>.
[117] Vgl. List, Juliane 1996: Grenzüberschreitende Mobilität von Hochschulabsolventen in Europa. Bildungspolitische Rahmenbedingungen und praktische Umsetzung. Köln: Deutscher Instituts-Verlag. S. 11.
[118] Vgl. Council of Europe1997: Lissabon-Konvention. Präambel. S. 2.
[119] Europäische Bildungsminister 1999: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19.06.1999, Bologna. <http://www2.hs-fulda.de/ects/Grundsatzdokumente/WortlautBologna.pdf>.

Ausdruck gebracht wird.[120] In einem Bericht vom Januar 2001 betonen die Informationszentren ENIC/NARIC (European Network of Information Centres/National Academic Recognition Information Centres in the European Union), dass sie Veränderungen der Studienstrukturen im Zuge des *Bologna-Prozesses* nicht als eine Harmonisierung verstehen, sondern davon ausgehen, dass Anerkennungsprobleme auch in Zukunft auftreten werden und am besten im Sinn der *Lissabon-Konvention* geregelt werden.[121] Mit dem *Berlin Kommuniqué 2003* ist die *Lissabon-Konvention* offizieller Teil des *Bologna-Prozesses* geworden, und der *Europarat* hat Beobachterstatus erhalten. Im Rahmen des *Bologna-Prozes*ses sieht der *Europarat* seine Aufgabe in der Regelung von Anerkennungsproblemen sowie in der Förderung der Zusammenarbeit zwischen *Bologna*- und *Nicht-Bologna-Staaten.*[122] Durch die Schaffung der Informationszentren und der Regelungen zur Anerkennungspraxis sind mit der *Lissabon-Konvention* wichtige Grundlagen für einen *Europäischen Hochschulraum* gelegt worden.[123]

3.2 Die *Europäische Union* und ihre Kompetenzen sowie Arbeitsweise im Bildungsbereich

In diesem zweiten Teil des dritten Kapitels werde ich mich aufgrund der Fülle des Materials zur *Europäischen Union* auf die Darstellung der Entwicklung der *EU*-Bildungspolitik beschränken und zwar vor dem Hintergrund der Frage nach einer Kultur- oder Wirtschaftsorientierung. Entwicklungen, die für diese Frage weniger bedeutend sind, werden möglichst sparsam behandelt.

---

[120] Vgl. Mülheims, Kirsten 2004: Vertrauen und Harmonie. Die Stellung der Lissabon Konvention im Bologna-Prozess. Hausarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. [unveröffentlicht].

[121] Vgl. ACE 2005: Recognition Issues in the Bologna Process. Final Report of the ENIC NARIC Working Party. DG IV. Strasbourg, 24. January 2001. <http://www.aic.lv/ace/bologna/bol_prg/bol_artic.htm>.

[122] Vgl. Council of Europe: Council of Europe Contributions to the Bologna Process. <http://www.Council of Europe.int/TE/Cultural_Co-operation/education/Higher_education/Activities/Bologna_Process>.

[123] Vgl. Reuter, Lutz R. 2003: Internationalisierung und Privatisierung der Bildungssysteme – Kurzinformationen zu „GATS“ und „Bologna“. Auszüge aus: Fuchs, Hans-Werner/Reuter, Lutz 2003: Internationalisierung der Hochschulsysteme: Der Bologna-Prozess und das Hochschulwesen der USA. In: Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Heft 6.

Seit Gründung der *Europäischen Union* ist diese das für die Mitgliedsstaaten aber auch für die meisten anderen europäischen Staaten einflussreichste zwischenstaatliche Bündnis. Sehr viele für nationale Politik wesentliche Entscheidungen werden auf europäischer Ebene getroffen. Gleichzeitig wird die Politik der *EU* häufig als zu bürokratisch und für die Bürger undurchschaubar kritisiert.[124] Auch besteht der Vorwurf eines Demokratiedefizits angesichts der relativ geringen Kompetenzen des *Europaparlaments* und der geringen Wahlbeteiligung der Bürger.[125] Im Gegensatz zum *Europarat* handelt es sich bei der *Europäischen Union* um eine Form der supranationalen Organisation, bei der Mitgliedsstaaten Souveränitätsrechte an die gemeinsame Institution abgeben. Die drei wichtigsten Organe der *EU* sind das *Europäische Parlament*, der *Rat der Europäischen Union* und die *Europäische Kommission*.

Das *Europäische Parlament* ist das gesetzgebende Organ der *EU*. Es wird alle fünf Jahre von den Bürgern der *EU*-Mitgliedsstaaten gewählt. Im Parlament sind sieben europaweite Fraktionen vertreten. Gemeinsam mit dem *Rat der Europäischen Union* trifft das *Europäische Parlament* Gesetzesentscheidungen. Zudem hat es eine Kontrollfunktion im Hinblick auf die *Europäische Kommission* und entscheidet letztendlich über Annahme oder Ablehnung des Gesamthaushaltes der *EU*.

Der *Rat der Europäischen Union* wird häufig umgangssprachlich nach seiner alten Bezeichnung *Ministerrat* genannt, weil in ihm je ein Minister aus jedem Mitgliedsstaat vertreten ist. Aus welchem Ministerium dieser entsandt wird, hängt von den Themen der Sitzungen ab. Ein Themenbereich ist *Bildung, Jugend und Kultur*. Der *Rat* gilt als das wichtigste Gremium der *EU*. Gemeinsam mit dem *Parlament* trifft er Gesetzesentscheidungen. Er entscheidet über Verträge mit Staaten innerhalb und außerhalb der *EU* und koordiniert die politische Zusammenarbeit der

[124] Vgl. z. B. Bolesch, Cornelia v.: Ein Ordnungsruf im allerletzten Augenblick. In: Süddeutsche Zeitung. 21.12.2006. S. 12; Hagelücken, Alexander: Der Kommissar ist nur ein Hausbesetzer. Interview mit Günter Verheugen. In: Süddeutsche Zeitung. 05.12.2006. S. 5; Leder 2002: Europa zwischen Visionen und Realität. S. 77.

[125] Vgl. Hrebek, Rudolf 2000: Europäische Union. In: Woyke, Wichard (Hrsg.) 2000: Handwörterbuch Internationale Politik. Opladen: Leske und Budrich [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung]. S. 96.

Mitgliedsstaaten. Gemeinsam mit dem *Europäischen Parlament* genehmigt er den Haushaltsplan der *EU*. Die Leitlinien der *EU*-Politik und Entscheidungen, die im *Rat der Europäischen Union* nicht getroffen werden konnten, bestimmt der *Europäische Rat*. Dieser besteht aus den Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten und tritt bis zu viermal im Jahr zusammen.

Die *Europäische Kommission* ist die Exekutive der *EU*. Sie ist prinzipiell von nationalen Regierungen unabhängig, vertritt also die Interessen der gesamten *EU*. So macht sie z. B. dem *Parlament* und dem *Rat der EU* Vorschläge für neue Rechtsvorschriften. Gemeinsam mit dem *Europäischen Gerichtshof* sorgt sie für die Einhaltung des europäischen Rechts. Sie setzt *EU*-Politik um und verwaltet den Haushalt. Außerdem vertritt die *Kommission* die *EU* auf internationaler Ebene. Präsident ist derzeit José Manuel Barroso. Neben ihm gehören 26 Kommissare mit einem jeweils eigenen Zuständigkeitsbereich der *Europäischen Kommission* an.[126] Kommissar für *allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Multilingualismus* ist aktuell Ján Figel.

In der Diskussion um eine europäische Integration wird kontinuierlich über die Fragen nachgedacht, welche Staaten an der EU beteiligt (Erweiterung), wie Institutionen und Entscheidungsverfahren gestaltet und welche Bereiche überhaupt in den Aufgabenbereich der Gemeinschaft fallen sollen (Vertiefung).[127] Bildungsfragen werden offiziell in den Zusammenhang der Kulturpolitik gestellt. Dies zeigt z. B. die Zuordnung der Fragen Bildung, Jugend und Kultur zu einem gemeinsamen Themenbereich der Sitzungen des *Rates der Europäischen Union*. Nach dem Subsidiaritätsprinzip[128] sind Bildungs- und Kulturpolitik Sache der Mitgliedsstaaten. Die Frage nach den Kompetenzen im Bildungsbereich liegt also inmitten der Auseinandersetzung um eine Vertiefung der *europäischen Integration*.

[126] Vgl. Europäische Kommission 2005: Wie funktioniert die Europäische Union? Ihr Wegweiser zu den Organen und Einrichtungen der EU. Brüssel: Generaldirektion Presse und Kommunikation.
[127] Vgl. Hrebek 2000: Europäische Union. S. 90.
[128] Vgl. Anhang f).

Entwicklung der EU anhand der Befugnisse im Bildungsbereich
Die Befugnisse der *EU* im Bildungsbereich haben sich über das Postulat der *Freizügigkeit* und die darauf zurückgeführte Zuständigkeit für die berufliche Bildung entwickelt. Als erster Schritt in der Geschichte der *EU* gilt die Gründung der *Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl* (EGKS) 1951, die auch *Montanunion* genannt wird.[129] Die *Montanunion* beinhaltete eine gemeinsame Rechtsordnung im Montansektor für die beteiligten Staaten Frankreich, Italien, Belgien, Luxemburg, die Niederlande und Deutschland, wobei besonderer Wert auf die Industrien Frankreichs und Deutschlands gelegt wurde. Ein Krieg zwischen diesen Parteien sollte durch die gemeinsame Kontrolle der Ressourcen Energie und Stahl unmöglich gemacht werden. Außerdem sollte über den Weg der wirtschaftlichen Zusammenarbeit ein erster Schritt in Richtung einer europäischen Einigung getan werden.[130] In den Verträgen über die *Montanunion* wurden noch keinerlei Aussagen zu Bildungsfragen gemacht. Die europäische Integration bezog sich auf weniger empfindliche Bereiche, „Bildung war hingegen ein Herzstück staatlicher Autorität".[131]

Unmittelbar nach der Gründung der *Montanunion* begannen die sechs Gründerstaaten, Verträge zu einer *Europäischen Verteidigungsgemeinschaft (EVG)* und einer *Europäischen Politischen Gemeinschaft (EPG)* zu erarbeiten. Diese scheiterten aber 1954 daran, dass das französische Parlament es ablehnte, über sie abzustimmen.[132] Die europäische Integration hat also als Wirtschaftsbündnis begonnen, auch wenn von vielen Seiten eine weiter gehende Integration bis hin zu einem „Europäischen Bundesstaat"[133] gewünscht wurde. Die Bemühungen, eine *Europäische Politische Gemeinschaft* zu schaffen, sind ein Beweis dafür,

[129] Vgl. Hrebek 2000: Europäische Union. S. 90.
[130] Vgl. Brunn 2004: Europäische Einigung. S. 71 f.
[131] Vgl. Berggreen-Merkel 2000: Bildungspolitische Zusammenarbeit in der Europäischen Union. In: Schleicher/Weber (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. I. S. 46.
[132] Vgl. Knipping 2004: Rom, 25. März 1957. S. 78 ff.
[133] Vgl Hrebek 2000: Europäische Union. S. 92.

dass die Auseinandersetzungen um das Ausmaß einer auch politisch-kulturellen Integration seit den Anfängen des Bündnisses bestehen.

Für den Bildungsbereich ist ein zunehmendes Engagement der *Europäischen Gemeinschaft* seit den 1970er Jahren festzustellen.[134] In den *Römischen Verträgen*[135] von 1957 sind nur wenige Regelungen enthalten, die Bildungsfragen betreffen. Die Bezeichnung *education* fehlt sogar ganz.[136]

Die im Vertrag zur Gründung der *Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG-Vertrag)* enthaltenen Regelungen beziehen sich im Wesentlichen auf zwei Gebiete: Die gegenseitige Anerkennung von Diplomen, Prüfungszeugnissen und sonstigen Befähigungsnachweisen und Regelungen zur Berufsbildung. Kompetenzen der *Gemeinschaft* in diesen Bereichen werden von den im EWG-Vertrag festgelegten persönlichen Freiheiten der Freizügigkeit und der Niederlassungsfreiheit abgeleitet.[137] Gemeinsame Regelungen in diesen Bereichen, besonders in der Berufsbildung, werden als „relevant for economic development in terms of providing skilled workers able to fulfil the needs of an expanding economy, of increasing employment, and improving working and living conditions"[138] betrachtet. Gori schließt, dass die bildungspolitischen Bemühungen der EWG auf dem Wunsch nach wirtschaftlichem Fortschritt basieren. Darüber hinaus war eine Regelung enthalten, die den Rat dazu ermächtigte, tätig zu werden, um in Rahmen des *Gemeinsamen Marktes* Gemeinschaftsziele zu verwirklichen, sofern der Vertrag hierfür keine besondere Handlungsbefugnis vorsah.[139] Durch diese Bestimmung konnten die Befugnisse der *Europäischen Gemeinschaft* im

[134] Vgl. Berggreen-Merkel 2000: Bildungspolitische Zusammenarbeit. S. 45.
[135] Mit den Römischen Verträgen werden die Verträge zur Gründung einer Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und einer Europäischen Atomgemeinschaft (EAG) bezeichnet. Vgl. Hrebek 2000: Europäische Union. S. 91.
[136] Vgl. Hackl, Elsa 2001: Towards a European Area of Higher Education. Change and Convergence in European Higher Education. Florenz: European University Institute. http://www.iue.it/RSCAS/WP-Texts/01_09.pdf (= EUI Working Papers). S. 6.
[137] Vgl. Klemm, Klaus 1992: Berufliche Bildung und das Projekt des einheitlichen Binnenmarktes. In: Sadowski, Dieter/Timmesfeld, Andrea (Hrsg.) 1992: Ökonomie und Politik beruflicher Bildung. Europäische Entwicklungen. Berlin: Duncker & Humblot (= Schriften des Vereins für Socialpolitik Bd. 213). S. 63.
[138] Gori, Gisela 2001: Towards an EU Right to Education. S. 22.
[139] Vgl. Berggreen-Merkel 2000: Bildungspolitische Zusammenarbeit. S. 47.

Bildungsbereich erweitert werden. Die juristischen Einzelheiten dieser Entwicklung können an dieser Stelle nicht beschrieben werden.[140] Interessant für den Kontext dieser Arbeit ist die Entschließung der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 19.12.1976, die außerhalb der Ratsstruktur beschlossen wurde und ein Aktionsprogramm im Bildungswesen beinhaltete. Somit einigten sich die Bildungsminister auf eine europäische Zusammenarbeit, die weit über die Kompetenzen der europäischen Politikebene hinausging. Die Minister wollten damit Bildungspolitik als „selbstständigen Politikbereich hervor[zu]heben und das *Bildungswesen nicht einfach als einen Bestandteil des Wirtschaftslebens* an[zu]sehen".[141] Die Vielfalt der Bildungssysteme, Bildungspolitiken und Traditionen der Mitgliedsstaaten sollte dabei berücksichtigt und Bildungsharmonisierung verhindert werden. Gewünscht wurden stattdessen bessere Kommunikation, Zusammenarbeit und gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und Leistungen. Die Beschlüsse des Rates wurden fortan unter der gemischten Formel *Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister* in diesem Sinn fortgeführt, um Kompetenzprobleme zu umgehen. Häufig wurden innenpolitische Fragen in diesem Rahmen zu europäischen Themen erhoben, um sie national besser durchsetzen zu können.[142]

Die weitere Ausdehnung der rechtlichen Kompetenzen der *Gemeinschaft* vollzieht sich wesentlich anhand von individuellen Klagen vor dem Europäischen Gerichtshof.[143] Seine Entscheidungen sind in der Regel orientiert am Postulat der Freizügigkeit und an den Kompetenzen der Gemeinschaft in der Berufsbildung. Der Gerichtshof dehnte in diesen Urteilen den Begriff der *Berufsbildung*. Als solche gilt:

> „Any form of education which prepares for a qualification for a particular profession, trade or employment of which provides the necessary training and skills for such a profession, trade or employment is vocational training, what-

[140] Vgl. für eine ausführliche Darstellung Gori 2001: Towards an EU Right to Education.
[141] Berggreen-Merkel 2000: Bildungspolitische Zusammenarbeit. S. 51. Herv. i. O.; vgl. auch Gori 2001: Towards an EU Right to Education. S. 19 f.
[142] Vgl. Beggreen-Merkel 2000: Bildungspolitische Zusammenarbeit. S. 51.
[143] Vgl. Gori 2001: Towards an EU Right to Education. S. 24 f. Hier finden sich auch Darstellungen der Urteile im Einzelnen.

> ever the age and the level of training of the pupils or students, and even if the training programme includes an element of general education."[144]

Demnach ist tertiäre Bildung, auch Hochschulbildung, als *vocational training* zu betrachten, solange sie die Lernenden (auch) auf einen Beruf vorbereitet. Alle EG-Bürger müssen überdies gleiche Zugangsmöglichkeiten zu höherer Bildung *(higher education)* innerhalb der Gemeinschaft haben. Dies beinhaltet, dass auch Kinder von Arbeitnehmenden aus anderen Mitgliedsstaaten in den Genuss staatlicher Ausbildungsförderung kommen können, und dass sie nicht diskriminiert werden dürfen, indem von ihnen z. B. Studiengebühren oder andere Leistungen verlangt werden, die Inländer nicht erbringen müssen.[145] Die Interpretation von Hochschulbildung als Berufsbildung und somit als Aufgabe der EG wurde in weiteren Urteilen bekräftigt.[146]

Mit der beschriebenen Entwicklung einher gingen in den 1980er Jahren Bemühungen, europäische Lerninhalte verstärkt in die Lehrpläne der Schulen aufzunehmen.[147] Es entwickelte sich die Auffassung, dass die „*kulturellen Dimensionen als menschliche und soziale Konstituante* des vereinten Europas"[148] eine wesentliche Rolle für die europäische Integration spiele. Es wurde versucht, dem Wunsch nach einem „Europa der Bürger"[149] durch eine umfassende Programmförderung näher zu kommen. „Kaum eine Zielgruppe einschließlich der Junglandwirte ist vergessen worden."[150] Das erfolgreichste dieser Programme war ERASMUS.[151] Dieses Programm der *Europäischen Kommission* begann im Jahr 1987. Es wird häufig als Aushängeschild der *EU*-Bildungspolitik angeführt.[152] Ziel ist es, studentische Mobilität und andere Formen der

---

[144] para. 30 decision no. 63/266 1971 zit. n. Gori 2001: Towards an EU Right to Education. S. 37.
[145] Vgl. Beggreen-Merkel 2000: Bildungspolitische Zusammenarbeit. S. 53.
[146] Vgl. Hackl 2001: Towards a European Area of Higher Education. S. 9 f.
[147] Vgl. Schleicher/Weber (Hrsg.) 2002: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. II.
[148] Beggreen-Merkel 2000: Bildungspolitische Zusammenarbeit. S. 55. Herv. i. Original.
[149] Beggreen-Merkel 2000: Bildungspolitische Zusammenarbeit. S. 55.
[150] Boppel, Werner 1995: Bildung für Europa. In: Beinke, Lothar/Kruse, Klaus (Hrsg.) 1995: Bildung für Europa. Gemeinsame Probleme im vereinten Europa. Hamburg: Verband Deutscher Schullandheime e. V. S. 7.
[151] Vgl. Teichler, Ulrich 1998: The Role of the European Union in the internationalization of Higher Education. In: Scott, Peter (Hrsg.) 1998: The Globalisation of Higher Education. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press. S. 96.
[152] Vgl. Europäische Kommission 2006: Besser leben in Europa. Wie Sie vom EU Binnenmarkt

Kooperation zwischen Universitäten zu fördern. Auslandsaufenthalte von Studierenden und Lehrenden in EG-Ländern werden finanziell unterstützt. Zusätzlich wurde ein Kooperationsnetzwerk eingerichtet, mit dessen Hilfe Universitäten die an den Partneruniversitäten erbrachten Leistungen anerkennen sollten. Um dies zu erleichtern, wurde das *European Credit Transfer System* (ECTS) entwickelt.[153] In erster Linie durch diese Bildungsprogramme erlangte die *EU* eine Bedeutung in der Bildungspolitik.

Daneben wurden auch über den *Gerichtshof* weitere Maßnahmen zur Realisierung der Freizügigkeit, z. B. durch Anerkennung von Diplomen durchgeführt. Die *Kommission* veröffentlichte *Mitteilungen zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Es gab zwar keine Rechtsgrundlage für eine eigenständige Bildungspolitik, sie wurde aber als Instrument der wirtschaftlichen Integration in die Politik der *Kommission* einbezogen. Dieses Vorgehen wurde von den deutschen Bundesländern kritisiert, da sich diese in ihrer Kulturhoheit bedroht fühlten. Sie bemühten sich um eine Abgrenzung der Zuständigkeiten in der Bildungspolitik zwischen EWG und Mitgliedsstaaten.[154] Hier zeigt sich deutlich die Auseinandersetzung um Bildung als Wirtschaftspolitik oder Kulturpolitik, die immer auch mit der Frage nach Kompetenzen und Zuständigkeiten in der europäischen Mehrebenenpolitik verbunden ist.

1986 wurde mit der *Einheitlichen Europäischen Akte* die *Europäische Politische Zusammenarbeit* (EPZ) auch in Ergänzungen und Änderungen der bestehenden Verträge formal festgeschrieben. Außerdem wurden eine Vollendung des Binnenmarktes bis 1992 und wirtschafts- und währungspolitische Konvergenz als Ziele festgelegt. Der Aufgabenbereich der *Europäischen Gemeinschaft* wurde um die Bereiche *Forschung, Technologie, Umwelt und Soziales* erweitert.[155]

---

profitieren. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. S. 11.

[153] Vgl. Hackl 2001: Towards a European Area of Higher Education. S. 13.

[154] Vgl. Beggreen-Merkel 2000: Bildungspolitische Zusammenarbeit. S. 58 ff.

[155] Vgl. Hrebek 2000: Europäische Union. S. 93 f.

Im Februar 1992 wurde der *Vertrag von Maastricht*, der *Vertrag über die Europäische Union*, unterzeichnet. Er trat im November 1993 in Kraft. Die drei Hauptkomponenten (Pfeiler) der *Europäischen Union* sind:

1. die Europäische Gemeinschaft (EG),
2. die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik,
3. die Zusammenarbeit in den Bereichen Inneres und Justiz.

Im Vertrag über die *Europäische Union* wurde das Aufgabengebiet der *Europäischen Gemeinschaft* um die Bereiche *allgemeine Bildung, Kultur, Gesundheitswesen, Verbraucherschutz, Transeuropäische Netze* und *Industrie- und Entwicklungszusammenarbeit* erweitert. Die EG erhielt eine Mitverantwortung neben den Mitgliedsstaaten.[156] Allgemeine und berufliche Bildung wurden im Art. 126 des EG-Vertrags als reguläre Aufgaben der *Europäischen Union* festgesetzt. Allerdings gilt für diese Bereiche das Subsidiaritätsprinzip, welches besagt, dass die *EU* nur tätig werden darf, wenn eine Maßnahme für den einzelnen Mitgliedsstaat nicht realisierbar ist. Eine Harmonisierung wurde ausgeschlossen. Durch Art. 126 wurde eine klare rechtliche Basis für die Gemeinschaftsaktivitäten in der allgemeinen und beruflichen Bildung geschaffen. In Bezug auf allgemeine Bildung wurde der inhaltliche Rahmen für Gemeinschaftspolitik erweitert. Andererseits wurde dieser Rahmen aber auch festgesteckt, so dass Gemeinschaftskompetenzen kaum erweitert werden können. Jede rechtliche Weiterentwicklung, z. B. anhand von Urteilen des *Gerichtshofs*, kann sich nur auf diese beiden Artikel beziehen. Dies ist, Goris Untersuchungen zufolge, auf den Wunsch der Mitgliedsstaaten zurückzuführen, Gemeinschaftskompetenzen so weit wie möglich einzuschränken. Gori kritisiert, dass die juristische Unterscheidung von *allgemeiner* und *beruflicher Bildung* nicht geklärt wurde.[157] Janssen hält eine solche Unterscheidung für „von der Sache her unmöglich".[158] Im Gegensatz zum Bereich *Kultur* wird bei Entscheidungen

[156] Vgl. Hrebek 2000: Europäische Union. S. 94.
[157] Vgl. Gori 2001: Towards an EU Right to Education. S. 100 f.
[158] Janssen 1995: Bildungs- und Jugendpolitik. S. 86.

zur Bildungspolitik nicht das Prinzip der Einstimmigkeit angewandt.[159] Die Rechte der nationalen Regierungen werden hier also nicht so hoch gewertet.

Einfluss auf die Bildungspolitik der *EU* haben auch die wirtschaftspolitischen Verhandlungen um das GATS und die *Europäische Dienstleistungsrichtlinie*. Das *General Agreement on Trade in Services (GATS)* wurde von der *Welthandelsorganisation (WTO)* konzipiert und erstmals 1994 unterzeichnet. Es ist ein Rahmenvertragswerk über die Liberalisierung von Dienstleistungen. Hierunter fallen auch Bildungsdienstleistungen im Vorschulbereich, im Primar-, Sekundär- und Tertiärbereich und in der Weiterbildung. Für den Status des Bereichs *Sonstige Bildungsdienstleistungen* finden Verhandlungen statt. Ausgenommen von den Regelungen des GATS sind „in Ausübung hoheitlicher Gewalt erbrachte Dienstleistungen".[160] Diese sind definiert als Dienstleistungen, „die weder zu kommerziellen Zwecken, noch im Wettbewerb mit einem oder mehreren Dienstleistungserbringern erbracht werden".[161] Diese Formulierung führt zu vielfältigen Diskussionen um ihre Auslegung und deren Auswirkungen auf den Bildungsbereich.[162]

Die *Europäische Dienstleistungsrichtlinie* trat Ende Dezember 2006 in Kraft.[163] Sie regelt den Handel mit Dienstleistungen innerhalb des Binnenmarktes. Darunter werden alle wirtschaftlichen Tätigkeiten verstanden, die in der Regel gegen Bezahlung erbracht werden. Diese müsse dabei nicht unbedingt vom Empfänger der Dienstleistung geleistet, sondern könne auch von Dritten, beispielsweise dem Staat, übernommen

---

[159] Vgl. Janssen 1995: Bildungs- und Jugendpolitik. S. 86.

[160] Allgemeines Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen. In: Bundesgesetzblatt 1994. Teil II. S. 1645. Art. 3c). <http://rw22big3.jura.uni-sb.de/BGBl/TEIL2/1994/19941645.2.HTML#GL2>.

[161] Vgl. Allgemeines Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen. In: Bundesgesetzblatt 1994. Teil II. S. 1645. Art. 3c). <http://rw22big3.jura.uni-sb.de/BGBl/TEIL2/1994/19941645.2.HTML#GL2>.

[162] Vgl. zu diesem Absatz Lohmann, Ingrid 2004: Tektonische Verschiebungen. Neue Weltmarktordnungen, Globalisierungskritik und die Folgen für die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme. Überarbeitete und ergänzte Fassung des Vortrags auf dem Kongress „Bildung über die Lebenszeit" der deutschen, schweizerischen und österreichischen erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften an der Universität Zürich, 21.–24.03.; Symposium 19: Bildung im Zeitalter der normierten Globalisierung – Folgen für die Sozialpolitik.

[163] Vgl. Industrie und Handelskammer zu Köln: EU-Dienstleistungsrichtlinie beschlossen. <http://www.ihk-koeln.de/Navigation/FairplayRechtUndSteuern/Dienstleistungsrichtlinie.jsp>.

werden. Aufgrund dieser Tatsache befürchten Kritiker der Richtlinie eine Ausdehnung der enthaltenen Regelungen auf den Bildungsbereich.[164]

Die Verträge von Amsterdam (1999) und Nizza (2003) brachten für die bildungspolitischen Kompetenzen der *EU* keine Neuerungen.[165] Auch von Seiten des *Europäischen Gerichtshofes* sind keine integrationsfördernden Urteile mehr zu verzeichnen. Die Bildungspolitik in Europa nach Maastricht wurde in erster Linie von den Bildungsministern der Mitgliedsstaaten gemacht.[166]

> „Among all the fields where the Member States struggle to retain their competence, education appears to be one of the most suitable. This is due to the very function of education, which is to transmit the cultural knowledge, the values and the language of a country, briefly, its identity."[167]

Außerhalb des Rahmens der *Europäischen Union* haben die europäischen Bildungsminister 1998 auf Initiative des französischen Bildungsministers Claude Allègre in Sorbonne den *Bologna-Prozess* initiiert. Mit dem *Prag-Kommuniqué* (2001) wird die *EU-Kommission* als wichtiger Akteur in den *Bologna-Prozess* aufgenommen und spielt eine zunehmend große Rolle. Für die Nationalstaaten ist das von Vorteil, weil sie die Organisation und Kosten des Prozesses sowie begleitender Studien übernimmt.

Mit der auf der Sitzung des *Europäischen Rates* im März 2000 verabschiedeten *Lissabon-Strategie* wird die *Open Method of Coordination* für den Bildungsbereich eingeführt. Als *Lissabon-Strategie* wird eine wirtschafts- und sozialpolitische Agenda bezeichnet, die die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten der *Europäischen Union* im März

---

[164] Vgl. Fritz, Thomas 2004: Auswirkungen der Richtlinie über Dienstleistungen im Binnenmarkt auf das Bildungswesen. Hintergrundpapier im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW. Berlin. 20.09.2004. <http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/Education_not_profit/Fritz-DLR-Bildung-GEW.pdf>.
[165] Vgl. Gori 2001: Towards an EU Right to Education. S. 154.
[166] Vgl. Gori 2001: Towards an EU Right to Education. S. 405 ff.
[167] Gori 2001: Towards an EU Right to Education. S. 412.

2000 bei ihrem *Frühjahrsgipfel (Europäischer Rat)* beschlossen haben. Das erklärte Ziel ist es, die *EU* bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“[168] zu machen.[169] Wirtschaftliche Reformen und Reformen der Sozial- und Bildungssysteme sollen kombiniert werden.[170] Für den Hintergrund der *Lissabon-Strategie* spielt der Wettbewerb mit den USA eine bedeutende Rolle.[171] Es sollen in drei Bereichen Maßnahmen vorgenommen werden:

> „(1) Förderung des Übergangs in eine wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft, (2) Modernisierung des Europäischen Gesellschaftsmodells, (3) Wahrung guter ökonomischer Perspektiven und günstiger Wachstumsaussichten.“[172]

Übergreifende Ziele sind Vollbeschäftigung, Steigerung der Arbeitsplatzqualität und Arbeitsproduktivität, Stärkung des sozialen Zusammenhalts und der sozialen Eingliederung.[173] In den Schlussfolgerungen des Vorsitzes werden auch konkrete Ziele festgelegt, z. B. die Liberalisierung des Telekommunikationsmarktes bis 2001. Für den Bildungsbereich spielt das Konzept *Wissensgesellschaft* eine wichtige Rolle. Hierzu sollen drei Hauptkomponenten ausgebaut werden: „Entwicklung lokaler Lernzentren“[174] als Orte *Lebenslangen Lernens*, „Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien“[175] und „eine größere Transparenz der Befähigungsnachweise“.[176]

---

[168] Europäischer Rat 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon). 23. und 24. März <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussfLissabon2000.pdf>. S. 2.

[169] Vgl. Caesar, Rolf/Lammers, Konrad/Scharrer, Hans-Eckart (Hrsg.) 2005: Europa auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt? Eine Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie. Baden-Baden: Nomos. S. 5.

[170] Vgl. Europäischer Rat 2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. S. 1.

[171] Vgl. Welfens, Paul J. 2005: Auf dem Weg in eine europäische Informations- und Wissensgesellschaft: Probleme, Weichenstellungen, Politikoptionen. In: Caesar, Rolf/Lammers, Konrad/Scharrer, Hans-Eckart (Hrsg.) 2005: Europa auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt? Eine Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie. Baden-Baden: Nomos. S. 199.

[172] Caesar/Lammers/Scharrer (Hrsg.) 2005: Vorwort. In: Dies. 2005: Europa auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt? Eine Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie. Baden-Baden: Nomos. S. 5.

[173] Vgl. Thiel, Elke 2005: Die „Offene Koordinierung“ als neue Form des europäischen Politikmanagements. In: Caesar, Rolf/Lammers, Konrad/Scharrer, Hans-Eckart (Hrsg.) 2005: Europa auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt? Eine Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie. Baden-Baden: Nomos. S. 261.

[174] Caesar/Lammers/Scharrer 2005: Vorwort. S. 8.

[175] Caesar/Lammers/Scharrer 2005: Vorwort. S. 8.

„Die Beschäftigungsfähigkeit und ein lebenslanges Lernen sollen Grundbestandteil des europäischen Gesellschaftsmodells sein.“[177] Chancengleichheit soll gefördert und die soziale Ausgrenzung bekämpft werden. Eine engere Verknüpfung zwischen der *Europäischen Beschäftigungsstrategie* und anderen Politikbereichen, insbesondere *Sozialpolitik, Bildungspolitik* und *Forschung und Innovation,* wird angestrebt.[178]

Der *Europäische Rat* kann zum Zwecke der Umsetzung der *Lissabon-Strategie* eine stärkere Leitungs- und Koordinierungsfunktion mithilfe der *Offenen Methode der Koordinierung* nutzen.[179] Dies ist notwendig, da in der *Lissabon-Strategie* politische Ziele vorgegeben werden, für deren Verwirklichung die Kompetenz nicht bei der *EU*, sondern bei den Mitgliedsstaaten liegt.[180] Offiziell ist die *Offene Methode der Koordinierung* also unverbindlich. Sie kann als weiche Steuerungsmethode *(Soft Law)* bezeichnet werden. Sie begründet sich auf Artikel 129 EG-Vertrag, dem zufolge der *Europäische Rat* Anreizmaßnahmen zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten sowie zum Austausch und zur Bewertung von Erfahrungen beschließen kann. Zuerst wurde diese Methode für die *Europäische Beschäftigungsstrategie* entwickelt. Mit der *Lissabon-Strategie* wird sie in immer mehr Politikbereichen angewandt.[181] Nach Bernhard ist die *Offene Koordinierung* in der *EU* ein rekursiver Prozess in vier Schritten:

1. Verabschiedung von allgemeinen Leitlinien durch den Europäischen Rat. Diese werden durch das Benennen von Indikatoren konkretisiert.
2. Erarbeitung von *Nationalen Aktionsplänen* zur Umsetzung dieser Leitlinien durch die Mitgliedsstaaten.

---

[176] Caesar/Lammers/Scharrer 2005: Vorwort. S. 8.
[177] Thiel 2005: Die „Offene Koordinierung“. S. 260.
[178] Vgl. Thiel 2005: Die „Offene Koordinierung“. S. 260. Auf den Einfluss der europäischen Beschäftigungsstrategie kann in dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Vgl. dazu Hermans, Stefan 2000: Die europäische Beschäftigungsstrategie und ihre Bildungsdimension. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. I: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 4). S. 219–245.
[179] Vgl. Europäischer Rat 2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. S. 2.
[180] Vgl. Thiel 2005: Die „Offene Koordinierung“. S. 262.
[181] Vgl. Thiel 2005: Die „Offene Koordinierung“. S. 257 ff.

3. Bewertung dieser Aktionspläne durch Rat und Europäische Kommission in einem gemeinsamen Bericht.
4. Austausch von Beispielen guter Praxis und Peer Review sowie anschließende Überarbeitung der europäischen Zielvorgaben.[182]

Die Kommission erhält durch diese weiche Steuerungsmethode erweiterte Kompetenzen. Sie erfasst und bewertet die Daten, definiert Indikatoren und formuliert Empfehlungen an die Mitgliedsstaaten. Befürworter der OMC erklären, die erwünschten Maßnahmen würden zunehmend umgesetzt, wobei die beteiligten Akteure einen großen Gestaltungsspielraum hätten. Die Konvergenz der Regelungen innerhalb der *EU* habe zugenommen. Der Kurs der Reformen werde nicht durch die Leitlinien, sondern durch innenpolitische Abwägungen bestimmt.[183] Offiziell ist die *Europäische Kommission* seit 2000 für die Bildungspolitik gemäß der *Lissabon-Strategie* in erster Linie Vermittler und Koordinator.[184]
Weil die Ziele der *Lissabon-Strategie* nur unzureichend erfüllt werden konnten, wurden 2005 die Unterziele verringert und die Verantwortlichkeiten klar zwischen *Kommission* und Mitgliedsstaaten aufgeteilt. Der Fokus liegt auf Wachstum und der Schaffung von Arbeitsplätzen. Jährlich gibt die *Kommission* Leitlinien für die Verbesserung der Wirtschafts- und Sozialsysteme in den Mitgliedsstaaten heraus. Obwohl die Möglichkeit des Vergleichs und des Benennens von Ländern, die schlecht abschneiden, durch die OMC gegeben ist, lehnte Barroso dieses Vorgehen im Januar 2006 ab.[185]

Von 2001 bis 2004 tagte der *EU*-Konvent, um eine europäische Verfassung auszuarbeiten. Dahinter stand der Wunsch nach einer Vertiefung der europäischen Integration. Man hoffte, mit dem Verfassungsentwurf

[182] Bernhard, Stefan 2005: Die offene Methode der Koordinierung als Prozess von Lernanreizen – zu Theorie und Praxis der europäischen Inklusionsstrategie. Bamberg Center for European Studies. http://www.uni-bam-berg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/baces/pdf/Discussion_Paper/discussion_paper_8.pdf (= BACES Discussion Paper. 8/2005).
[183] Vgl. Thiel 2005: Die „Offene Koordinierung“. S. 266 ff.
[184] Vgl. Gori 2001: Towards an EU Right to Education. S. 154.
[185] Vgl. Finke, Björn 2006: EU fordert bessere Kinderbetreuung in Deutschland. Kommissionspräsident Barroso kritisiert Reformtempo in den Mitgliedsstaaten/Mehr Geld für Hochschulbildung. In: Süddeutsche Zeitung. 26.01.2006. S. 1.

über die wirtschaftliche Integration hinaus eine politische Legitimation auf der Grundlage kultureller Gemeinsamkeiten schaffen zu können.[186] Die europäische *Charta der Grundrechte* macht Teil II der Verfassung für eine *Europäische Union* aus. Sie wurde auf der Sitzung des *Europäischen Rates* in Nizza im Dezember 2000 feierlich proklamiert. Enthalten ist ein noch nicht bindender Grundrechtskatalog. Dieser wurde beim ersten europäischen Konvent zur Erarbeitung des europäischen Verfassungsvertrags erstellt und orientiert sich an der *Europäischen Menschenrechtskonvention* des *Europarates*.
In Artikel II-74 der Charta der Grundrechte der Union ist das Recht auf Bildung festgeschrieben.[187] Da die europäische Verfassung aber an den Voten mehrerer Mitgliedsstaaten gescheitert ist, auch, weil sie von Kritikern als zu neoliberal eigeschätzt wurde, ist sie für die aktuelle Bildungspolitik derzeit nicht von Bedeutung.

Das Scheitern der *EU*-Verfassung hat die Diskussion um die Frage nach dem Sinn der *EU* angeheizt. Wolfgang Schüssel sagte auf der Konferenz *The Sound of Europe* in Salzburg, die sich mit der Krise und der Zukunft der *EU* beschäftigte, dass die Gemeinschaft nicht nur ein rein ökonomisches Unternehmen sein, sondern auch eine kulturelle Identität finden solle.[188] Es herrscht besondere Unsicherheit in den Fragen nach Vertiefung und Erweiterung der *EU*. Kritiker der Bildungspolitik der *Europäischen Union* bemängeln, dass diese zu sehr an wirtschaftlichen Prämissen ausgerichtet sei.[189]

Im folgenden Kapitel wird anhand der Dokumente des *Rates der EU* untersucht, welche Bildungskonzeption die *EU* vertritt. Diese wird der Bildungskonzeption des *Europarates*, die aus der Analyse der Dokumente

[186] Vgl. Wetz, Franz Josef 2002: Die Würde des Menschen. Eine europäische Utopie? In: Immerfall, Stefan u. a. (Hrsg.) 2002: Europa. Konzepte, politischer Alltag, pädagogische Entwürfe. Schwäbisch Gmünd (= Gmünder Hochschulreihe 21) [Hrsg. v. Rektorat der pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd]. S. 47.
[187] Läufer, Thomas (Hrsg.) 2005: Verfassung der Europäischen Union. Verfassungsvertrag vom 29. Oktober 2004. Protokolle und Erklärungen zum Vertragswerk. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 66 f.
[188] Vgl. Winter, Martin 2006: Späte Skepsis über die Erweiterung. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 23. 28.01.2006. S. 7.
[189] Vgl. Brine, Jaqueline 2003: The Europeanization of vocational training: policy, politics and practice of the European Social Fund. Paper presented to ECER Hamburg. 17.–20. September 2003. S. 2.

der *Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister* erschlossen wird, gegenübergestellt.

4. Analyse

In diesem Kapitel findet eine Entfaltung der Kategorien der von mir herausgearbeiteten Bildungskonzeptionen statt, durch die letztere in ihren wesentlichen Dimensionen und in ihren Beziehungen zu anderen Kategorien beschrieben werden. Die Darstellung erfolgt anhand des gewählten Kodierparadigmas,[190] also den in den Leitfäden[191] angelegten Oberbegriffen: *Orte der Bildung, Begründungen, Maßnahmen, Adressaten, Ziele*. Die Konzeptionalisierung dieser Oberbegriffe konnte für die Analyse beider Dokumentgruppen gleichsam beibehalten werden. Die Unterscheidung von Maßnahmen und Zielen erwies sich in der Analyse gelegentlich als schwierig. Die Einteilung soll aber hier aus systematischen Gründen beibehalten werden.

4.1 Orte der Bildung

Durch die Analyse der *Orte der Bildung* sollte herausgefunden werden, welche Stellen als Orte von Bildung bzw. welche Akteure als Vermittler von Bildung für besonders bedeutsam gehalten werden.

4.1.1 Europarat: Bildung in Institutionen

Anhand einer quantitativen Einordnung wird deutlich, dass als Hauptakteure der Bildungspolitik im Rahmen des *Europarates* in erster Linie die Bildungsinstitutionen angesehen werden. Es zeigt sich, dass die Bildungsinstitutionen in den zugeordneten *Codings* meistens als „schools“[192] bezeichnet werden. Selten werden auch die Erwachsenen-

[190] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1993: Textinterpretation und Theoriebildung. S. 54, 68.
[191] Vgl. Anhang e).
[192] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Standing Conference of the European Ministers of Education. 19th Session – “Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-operation”, Kristiansand, Norway, 22–24 June 1997. Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-opera-tion/education/Standing_Conferences/g.19thsessionkristiansand1997.asp#P119_13422>. Abs. 2; Council of Europe 2000: Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – “Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe”, Cracow, Poland, 15–17 October 2000. Declaration of the European Ministers of Education on the main theme of 20th session. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-

bildung oder Berufsbildung besonders herausgestellt. Hierbei muss bedacht werden, dass das englische Wort *schools* weiter gefasst ist als das deutsche Wort *Schulen*. Es bezieht sich häufig auch auf die tertiäre Bildung. Mit einem Blick auf den *Code-Relations-Browser* im Programm MAXQDA, der Überschneidungen bei der Kodierung darstellt, zeigt sich durch drei Überschneidungen mit der Maßnahme *Lehr- und Lernbedingungen verbessern*, dass die Schulen auch als Orte der Lehrerbildung eine Rolle spielen. Die Bildungsinstitutionen werden als Orte des sozialen und des Demokratielernens gesehen. Es soll ein „democratic learning environment in schools and universities“[193] geschaffen werden. Demokratie soll also nicht nur abstrakt gelehrt werden, sondern es soll ein akzeptierendes und vorbildliches Umfeld geboten werden, in dem Partizipation möglich ist.[194] Schulen werden auch als Orte der Enkulturation gesehen. Dies zeigt sich z. B. darin, dass in der Schule Werte wie Demokratie, Menschenrechte und Toleranz[195] vermittelt und Gedenktage begangen werden sollen.[196] Insbesondere durch „school links and exchanges”[197] wird ein „multilingual and multicultural Europe“[198] angestrebt. Hier wird deutlich, dass Ziele von Schulpartnerschaften vor allem interkulturelle Verständigung und die Verankerung einer „european dimension“[199] im schulischen Kontext sind. Zweimal wird überdies

operation/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P20_566>. Abs. 8.

[193] Council of Europe 2000: Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – “Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe”, Cracow, Poland, 15–17 October 2000. Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997-2000 medium-term programme. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P96_11743>. Appendix Abs. 6: The democratic learning environment.

[194] Vgl. z. B. Council of Europe 1994: Standing Conference of the European Ministers of Education. 18th Session – Madrid, Spain 23–24 March 1994. Resolution on “Education for democracy, human rights and tolerance”. May 2006. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/h.18thsessionmadrid1994.asp#P12_377>. Abs. 6.; Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 2.

[195] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on “Education for democracy, human rights and tolerance”.

[196] Vgl. Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 9.

[197] Vgl. Council of Europe 1994: Standing Conference of the European Ministers of Education. 18th Session – Madrid, Spain 23–24 March 1994. Resolution on the promotion on school links and exchanges in Europe. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/h.18thsessionmadrid1994.asp#P156_12640>.

[198] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on the promotion on school links and exchanges in Europe. Abs. 2.

[199] Council of Europe 1997: Standing Conference of the European Ministers of Education. 19th Session – “Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-

betont, dass die Bildungsinstitutionen auch national mit anderen gesellschaftlichen Akteuren zusammenarbeiten sollen und dass non-formale Bildung berücksichtigt werden soll.[200] In diesem Zusammenhang wird einmal das Ziel formuliert, auf diese Weise Humankapital zu bilden.[201] In diesen Textstellen wird ausgedrückt, dass sich Schulen zu „true learning organisations“[202] entwickeln sollen, um auf gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Wissensgesellschaft zu reagieren:

> „The new roles of schools open to their economic, political and cultural environment, in touch with real-life situations and working together with all partners and persons involved in education, in particular in the context of the information society and developing the schools as true learning organisations.”[203]

Die genaue Ausgestaltung dieser Organisationen wird nicht beschrieben. Kernpunkt scheint eine Zusammenarbeit mit möglichst vielen Partnern zu sein. Besonders die Formulierung „in touch with real-life situations“[204] ist interessant. Sie deutet darauf hin, dass anwendungsorientiert gelernt werden soll. Diese beiden *Codings* fallen aus dem Pool der anderen Textstellen, in denen der Schwerpunkt auf Interkulturalität, der Vermittlung von Demokratie und anderen *Werten* liegt, heraus. Da es sich bei den *Bildungsinstitutionen* in der Bildungskonzeption des *Europarates* um die Hauptakteure handelt, bestehen Zusammenhänge zu den meisten anderen Kategorien. Die insgesamt elf Überschneidungen mit *Maßnahmen/Zusammenarbeit* zeigen, dass Wert auf Zusammenarbeit der Bildungsinstitutionen mit anderen nationalen oder internationalen Akteuren gelegt wird.

---

operation”, Kristiansand, Norway, 22–24 June 1997. Resolution on trends and common issues in education in Europe: conclusions of Projects that have come to an end. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/g.19thsessionkristiansand1997.asp#P8_583>. Abs. 6.

[200] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 8.; Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 8.

[201] Vgl. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 8.

[202] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 8.

[203] Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 8.

[204] Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 8.

4.1.2 Rat der EU: Bildung überall

Auch in der Analyse der Papiere des *Rates der EU (Bildung)* stellt sich heraus, dass der durchführende Hauptakteur bzw. *Ort der Bildung* vor allem in der Schule[205] und anderen *Bildungsinstitutionen* gesehen wird. 14 der 26 zugeordneten Textstellen stammen aus den Dokumenten *Combating the social exclusion of young people (2003), Response of Educational Systems to the Problems of Racism and Xenophobia (1995), Language Learning and Teaching within the education systems of the European Union (1995).* Diese Titel deuten darauf hin, dass Verständigung und soziales Lernen in der Schule für besonders wichtig gehalten werden. So wird z. B. in der Resolution *Response of Educational Systems to the Problems of Racism and Xenophobia (1995)* betont:

> „The administration of schools plays a very important role in promoting acceptance of and respect for other cultures … and enabling schools to be a meeting-point for families of diverse origin."[206]

Schulen werden also als Orte der Bildung gesehen, an denen kulturelle Verständigung stattfinden soll. Es besteht sowohl eine Verbindung zu *Umgang mit Heterogenität* als auch zu *Gemeinschaft Europa*. Die *Bildungsinstitutionen*, speziell die Schulen, werden darüber hinaus häufig als die wesentlichen Akteure ihrer eigenen Qualitätssicherung und -entwicklung dargestellt.[207]

Neben den Bildungsinstitutionen werden auch andere Akteure für wesentlich gehalten. In den *Codings* zu der Kategorie *Akteure/Andere* wird

---

[205] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 06: 2270. Council – EDUCATION – 08/06/2000 – Press: 196 Nr.: 8984/00. European Cooperation in Quality Evaluation in School Education. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/08984.d0.html>.

[206] Rat der Europäischen Union 1995, 10: 1875. Council – EDUCATION (English) 23/10/1995 – Press: 288 Nr.: 10467/95. Response of Educational Systems to the Problems of Racism and Xenophobia – Resolution. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009a0003.htm>. Abs. 1.

[207] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION – 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97. Quality Assurance in School Education – Conclusions. Abs. 2. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.>.

deutlich, dass möglichst viele Lebensbereiche als Lernorte angesehen werden sollen.[208] Es soll eine Verknüpfung und Zusammenarbeit dieser Lernorte stattfinden.[209] Als *Andere* gelten z. B. die Familie, Vereine und auch Unternehmen, die sich an Bildungsprogrammen beteiligen.[210] Auch „voluntary work"[211] wird genannt. In der deutschen Textversion wird dies als „Freiwilligentätigkeit"[212] übersetzt, aus dem Zusammenhang heraus kann es auch als ehrenamtliche Tätigkeit übersetzt werden. Nach der Konzeption der *EU*-Kommission sollen also Orte informellen oder non-formalen Lernens[213] aufgewertet werden. Es wird eine gleichwertige Bedeutung formaler, non-formaler und informeller Bildung gewünscht. Eine stärkere Betonung außerschulischer Erfahrungen soll zur Integration von evtl. problematischen oder benachteiligten Jugendlichen führen.[214]

4.2 Begründungen

Mit der Analyse der Begründungen soll herausgefunden werden, wie die untersuchten Akteure ihr bildungspolitisches Handeln rechtfertigen und auf welcher Grundlage sie handeln. Eine Begründung liegt dann vor, wenn ein Ist-Zustand beschrieben und kritisiert wird, der verändert werden soll (Defizit) oder wenn Herausforderungen formuliert werden, die als Gründe für die Notwendigkeit zum Handeln gesehen werden (Wandel). Eine Begründung für ein Handeln oder eine Maßnahme liegt ebenfalls immer dann vor, wenn der beschriebene Zustand als etwas

---

[208] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union. 2003, 11: 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.: 14575/03. Combating the Social Exclusion of Young People – Council Resolution. S. 26–29. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/78243.pdf.>.

[209] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People. S. 28.

[210] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 03: 1839. Council – EDUCATION 31/3/1995 (English) – Press: 102 Nr.: 6123/95. Improving and diversifying Language Learning and Teaching within the education systems of the European Union – Council Resolution. (Zugriff: Mai 2006). <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009d0002.htm>.

[211] Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People. S. 26.

[212] Rat der Europäischen Union 2003, 11: 2545. Tagung des Rates BILDUNG; JUGEND UND KULTUR. 25/11/2003 – Press: 325 Nr. 14575/03. Bekämpfung der Sozialen Ausgrenzung der Jugendlichen – Entschließung des Rates. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/78243.pdf.>. S. 26.

[213] Vgl. Europäische Kommission 2001: Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. KOM (2001) 678 endgültig. Brüssel: 21.11.01. S. 33 f.

[214] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People. S. 26; S. 29.

gesehen wird, mit dem umgegangen werden muss (Problemformulierung). In beiden Kodierleitfäden wurden die Kategorien *Soziale Argumente* und *Ökonomische Argumente* angelegt. Aus dem Material heraus wurden allerdings die Kodenotizen unterschiedlich gefüllt. Die Oberkategorie *Begründungen* ließ sich gut handhaben. Schwierigkeiten ergaben sich bei der Analyse der Dokumente in der Frage ob in einem Absatz die ökonomische oder die soziale Argumentation überwiegt. Nur wenn der Stellenwert der beiden Argumentationsweisen als absolut gleichwertig eingeschätzt wurde, wurde beides kodiert.

4.2.1 Europarat: Herausforderungen und Defizite im Umgang mit Unterschieden

Bei der quantitativen Einordnung der Begründungen in den Dokumenten des *Europarates* fällt auf, dass fast doppelt so viele *Soziale Argumente* (29) wie *Ökonomische Argumente* (16) als Begründungen angeführt wurden. Dies kann auf eine inhaltliche Gewichtung hindeuten. Es kann aber auch daran liegen, dass die Kategorie *Soziale Argumente* insgesamt weiter gefasst ist. In die Kategorie *Soziale Argumente* fallen alle Argumentationsmuster, die darauf hinweisen, dass mit etwas umgangen werden muss, das in erster Linie gesellschaftliche bzw. soziale Auswirkungen hat. Die meisten der hier genannten Argumente betreffen Defizite im Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt[215] oder „challenges posed by the diversity of our societies“[216], also Herausforderungen, die aus Unterschieden in der Gesellschaft entstehen. Häufig ist eine kulturelle Vielfalt gemeint, es werden aber auch Defizite und Herausforderungen aufgrund von sozialen[217], kognitiven[218] u. a. Unterschieden

[215] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Declaration of the European Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 2.

[216] Council of Europe 2003: Standing Conference of the European Ministers of Education. 21st session – “Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy”, Athens, Greece, 10–12 November 2003. Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context. May 2006. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/e.21stsessionathens2003.asp#P7_407>. Abs. 10.

[217] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 1 ii.

[218] Council of Europe 1994: Standing Conference of the European Ministers of Education. 18th Session – Madrid, Spain 23–24 March 1994. Resolution on preparation for the world of work. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/h.18thsessionmadrid1994.asp#P82_6461>. Abs. 2. Satz 3.

thematisiert. Darüber hinaus werden Herausforderungen angenommen oder Defizite festgestellt im Umgang mit gesellschaftlichem und kulturellem Wandel[219] und im Hinblick auf den Erhalt der *Demokratie*[220]. Als besondere Bedrohungen der *Demokratie* werden eine zunehmende Politikverdrossenheit von Jugendlichen und zunehmende Tendenzen zu Ausgrenzung und Gewalt angesehen: „an increase in distrust, and even apathy, particularly amongst the young, with regard to political life and democratic processes“[221], „the growth of political extremism, intolerance, xenophobia, racism, anti-semitism and violence”[222]. *Soziale Argumente* werden auch im Zusammenhang mit Technisierung angeführt, so verabschieden die beteiligten Bildungsminister ihre Erklärung vor dem Hintergrund folgender Sorge: „Concerned about social, economic and technical discrepancies that exist at national, regional and local level regarding the development of the new communication and information services as well as the dangers of a digital divide inherent in this development“.[223]

Sie fürchten also, dass durch die zunehmende Technisierung die Unterschiede zwischen Menschen aus besseren sozio-ökonomischen Verhältnissen und Menschen, denen es in dieser Beziehung schlechter geht, verstärkt werden könnten. Wie auch im angeführten Zitat durch die gleichzeitige Erwähnung von sozialen, ökonomischen und technischen Unterschieden deutlich wird, ist gerade bei den Argumentationen, die die technische Entwicklung betreffen, die Unterscheidung zwischen *Sozialen* und *Ökonomischen Argumenten* schwierig. Dieses Beispiel wurde als *Soziales Argument* gewertet, weil Gefahren der Aus-

[219] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 8. Satz 3.
[220] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 1.
[221] z. B. Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 1.
[222] Council of Europe 1994: Resolution on “Education for democracy, human rights and tolerance”. Abs. 2.
[223] Council of Europe 2003: Standing Conference of the European Ministers of Education. 21st session – “Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy”, Athens, Greece, 10–12 November 2003. Resolution to foster the integration of information and communication technologies (ICTs) in educational systems in Europe. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/e.21stsessionathens2003.asp#P106_10768>. Abs. 8. Herv. i. O.

grenzung thematisiert werden. Der Umgang mit zunehmender Technisierung spielt bei den *Ökonomischen Argumenten* eine noch größere Rolle. An einer Stelle wird auf die Erfordernisse einer Wissensgesellschaft eingegangen.[224] Die Defizite, die in diesem Zusammenhang gesehen werden, beziehen sich in erster Linie auf eine schwieriger werdende Arbeitsmarktsituation und hierbei auf die Situation von Arbeitnehmern.[225]

> „While the safe haven of lifelong job security has silted up, we risk perpetuating chronic unemployment and the further marginalisation of entire social groups."[226]

Die zunehmende Arbeitslosigkeit wird hier als Ergebnis eines Wandels und nicht als aktiv gestalteter Prozess angesehen. Befürchtet wird die zunehmende Ausgrenzung derjenigen, die keinen Arbeitsplatz finden. Als Maßnahme zum Umgang mit diesem Defizit wird vor allem *Lebenslanges Lernen* gefordert.[227] Der Umgang mit dem Problem der Arbeitslosigkeit gestaltet sich also z. B. folgendermaßen:

> „Improve and promote life-long education, with due regard for … its role in helping the individual to adapt to the changing conditions of the world of work or face the challenge of unemployment."[228]

Durch den starken Bezug zum Individuum und dessen persönlicher Situation, in der ihm geholfen werden soll, entsteht der Eindruck, dass auch in dieser ökonomischen Argumentationsweise soziale Motive enthalten sind. Zwei Textstellen eröffnen eine andere Dimension der *Ökonomischen Argumente.* Diese Dimension bezeichnet die Herausforderungen des wirtschaftlichen Wettbewerbs und die Notwendigkeit wirt-

---

[224] Vgl. Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 2.
[225] Vgl. z. B. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 1.
[226] Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 2.
[227] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 3; Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 1 i.
[228] Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 4.

schaftlichen Wachstums. Sie wird im Zusammenhang mit dem *Europäischen Binnenmarkt* genannt.[229]

Insgesamt überwiegen in den Dokumenten der *Standing Conference of European Ministers of Education* im Rahmen des *Europarates Soziale Argumente* als Begründungen für bildungspolitisches Handeln. Als große Herausforderung wird der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien angesehen. Für extrem wichtig wird bildungspolitische Intervention in Bezug auf den Umgang mit Unterschieden gehalten. Besonders hier werden Defizite gesehen und Herausforderungen vermutet.

4.2.2 Rat der EU: Herausforderungen und Defizite im Hinblick auf die Arbeitssituation in der Wissensgesellschaft

In den Papieren des *Rates der EU* sind *Ökonomische* und *Soziale Argumente* noch schwerer voneinander zu trennen. Quantitativ gesehen sind den *Ökonomischen Argumenten* nur neun, den *Sozialen Argumenten* aber 21 *Codings* zugeordnet. Die These, dass im *Rat der EU* eher eine wirtschaftsorientierte Sichtweise auf Bildung vertreten wird, scheint sich anhand der *Begründungen* demnach nicht zu bestätigen. Das *Axiale Kodieren* ergibt allerdings eine sehr starke Verknüpfung von *Sozialen* und *Ökonomischen Argumenten*. Beide beziehen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln häufig auf die Arbeitsmarktsituation.[230] In den *Codings* zu *Ökonomischen Argumenten* wird wiederholt ein erwarteter Wandel so beschrieben, dass die Vermutung nahe liegt, dass die formulierte Herausforderung bzw. der Wandel gleichzeitig als Ziel angestrebt werden:

[229] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 1. Satz 3, Abs. 3; Satz 9.

[230] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 03: 1839. Council – EDUCATION 31/3/1995 (English) – Press:102 Nr.: 6123/95. Improving and diversifying Language Learning and Teaching. Abs. 4; Rat der Europäischen Union 11/2000: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the social inclusion of young people. Annex II. Abs. 14. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

> „**Aware** that the Europe of knowledge is also an economic necessity; that in an internationalised economy increasingly founded on knowledge, openness to foreign cultures and the ability to educate oneself and work in a multilingual environment are essential to the competitiveness of the European economy."[231]

In diesem Beispiel wird vorausgesetzt, dass der internationale Markt zunehmend auf Wissen, Offenheit für andere Kulturen, der Fähigkeit, selbstständig zu lernen und in mehrsprachigen Zusammenhängen zu arbeiten, basiert. Gleichzeitig wird als Ziel impliziert, diese Fähigkeiten, Eigenschaften und Kenntnisse zu verbreiten. Die Annahme, dass diese Faktoren wichtiger werden, ist also gleichzeitig Ziel. Derselbe Mechanismus zeigt sich im zweiten Teil des Satzes, in dem als Herausforderung und gleichzeitig als Ziel formuliert wird, dass die europäische Wirtschaft wettbewerbsfähig sein müsse.

Als *Ökonomisches Argument* wird auf Bedürfnisse des Arbeitsmarktes oder von Arbeitgebern hingewiesen, die entweder schon bestehen (Defizit)[232] oder die für die Zukunft erwartet werden (Wandel)[233]. Zu *Ökonomischen Argumenten* gehören auch Argumente, die auf dem Wunsch zur Realisierung des *EU*-Binnenmarktes basieren.[234] In Absätzen, bei denen der Eindruck entsteht, dass sie in erster Linie eine ökonomische Begründung enthalten, wird häufig auch eine soziale oder kulturelle Perspektive hinzugefügt.

> „Career prospects, particularly through professional mobility, are thereby enhanced. Acquiring language skills should also be a means of introduc-

[231] Rat der Europäischen Union 1995, 03: 1839. Council – EDUCATION 31/3/1995 (English) – Press: 102 Nr.: 6123/95. Improving and diversifying Language Learning and Teaching. Abs. 4. Herv. i. O.

[232] Rat der Europäischen Union 1997, 06: 2020. Council – EDUCATION 26/6/1997 – Press: 200 Nr.: 8837/97. Open Debate: Education-Training-Research – The obstacles to transnational Mobility. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/08837.EN7.htm>.

[233] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 10: 1875. Council – EDUCATION (English) 23/10/1995 – Press: 288 Nr.: 10467/95. European Year of Lifelong Learning (1996). <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009a0003.htm>.

[234] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Open Debate: Education – Training – Research.

tion to the different cultures and traditions of the peoples of the Member States of the Union."[235]

In diesem Beispiel wird die ökonomische Perspektive zuerst genannt. Mit „also" wird aber der Zusatz angefügt, dass durch Mobilität auch Verständigung erreicht werden könnte. Dies kann an der Entstehungssituation der Dokumente im diplomatischen Rahmen liegen, deutet aber auch auf eine Vorstellung der *EU* von Bildungspolitik als Motor für sowohl ökonomischen als auch sozialen Fortschritt hin.

Soziale Argumente werden häufig auf das Defizit der sozialen Exklusion *(social exclusion)* oder die Gefahr einer solchen gestützt.[236] Dabei wird das negative Gefühl „disaffection" [237] thematisiert. Es entsteht bei den Betroffenen, beispielsweise „early school leavers" [238] durch eine Situation der Ausgrenzung. Es geht also um Probleme der „social inclusion"[239] z. B. von *Benachteiligten.*[240] In einigen Textstellen wird, besonders im Hinblick auf Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, ein Defizit bei Zusammenhalt und Verständigung innerhalb von Gesellschaften formuliert oder ein Wandel in diese Richtung befürchtet.[241] Dabei wird ein Mangel an Akzeptanz anderen Menschen oder deren Lebensstilen gegenüber kritisiert.[242] Gesellschaftlicher Wandel wird häufig an tech-

[235] Rat der Europäischen Union 1995, 03: Improving and diversifying Language Learning and Teaching. Abs. 5.
[236] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People. S. 29.
[237] Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People. S. 29.
[238] Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People. S. 29.
[239] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.
Da der Begriff der social inclusion hier nicht in allem Umfang dargestellt werden kann, wird der in den Dokumenten gebräuchliche Begriff verwendet.
[240] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 05: 2503rd. Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 6/5/2003 – Press: 114 Nr.: 8430/03. Equal Opportunities for Pupils and Students with Disabilities in Education and Training – Resolution. S. 10–12. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/75637.pdf>; Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. Resolution of The Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, concerning an action plan for mobility. Annex I. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>. Abs. 7.
[241] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 10: Response of Educational Systems to the Problems of Racism and Xenophobia.
[242] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION – 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97. Respecting Diversity and Combating Racism and Xenophobia –

nologischen Veränderungen festgemacht. Hervorgehoben wird: „the effect of ICT on the development of society, indicating ICT as a factor that can cause significant change in present day society"[243]. Auch in diesem Beispiel werden Tatsachenannahme und Ziel gleichzeitig ausgedrückt. Im Weiteren wird auf diese Weise der Wandel zur Wissensgesellschaft prognostiziert.[244]

4.3 Maßnahmen

Mit der Analyse der Maßnahmen soll der eigentliche Inhalt des bildungspolitischen Vorgehens untersucht werden. Was wird konkret getan bzw. gefordert, um das angestrebte Ziel zu erreichen? Eine Maßnahme liegt dann vor, wenn im Text ein Weg beschrieben wird, um ein explizites oder implizites Ziel zu erreichen. Sie liegt auch vor, wenn ein Weg beschrieben wird, um mit dem Problem (Begründung) umzugehen.

4.3.1 Europarat: Verbindlichkeit, Geschichtslernen, vorbildliches Umfeld u. a.

In den Papieren der *Standing Conference of European Ministers of Education* wird als häufigste Maßnahme die Zusammenarbeit angestrebt. Beteiligte Akteure werden aufgefordert, sich miteinander zu beschäftigen, um ein Ziel zu erreichen, einer Herausforderung zu begegnen oder ein Defizit zu beheben. Zur Zusammenarbeit werden Akteure auf allen politischen Ebenen und aus allen Bereichen, die mit Bildung zu tun haben, aufgefordert.[245] Nach der Intensität der Zusammenarbeit wurden

---

Statement by the Council and the Representatives of the Governments of the Member States. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.>.

[243] Rat der Europäischen Union 1997, 06: 2020. Council – EDUCATION 26/6/1997 – Press: 200 Nr.: 8837/97. Information and Communications Technology and Teachers Training – Council Conclusions. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/08837.EN7.htm>.

[244] Vgl. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information an Communications Technology and Teachers Training.

[245] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – "Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe", Cracow, Poland, 15–17 October 2000. Resolution on the activity programme for 2001–03. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P409_41296>. Abs. 7.; Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Abs. 10. Satz 6.

drei Kategorien unterschieden: Verbindungen, Verbindlichkeit und Gemeinsamkeit.

Verbindungen werden vor allem im Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen thematisiert. Mit Hilfe von Treffen, Gesprächen, Informationsaustausch etc. soll die Bildungsinstitution mit ihrem Umfeld und mit gesellschaftlichen Akteuren europaweit enger zusammenarbeiten.[246] Der Kategorie *Maßnahme/Zusammenarbeit/Verbindlichkeit* sind die meisten Codings zugeordnet (56). Regelmäßige, organisierte Formen der Zusammenarbeit, wie z. B. partnerships, co-ordination, network, projects u. Ä. wurden als verbindliche Zusammenarbeit gewertet. „School links and exchanges"[247] können ebenfalls als Zusammenarbeit/Verbindlichkeit angesehen werden, da sie zwar meist bindend, aber nicht auf einen gemeinsamen Rahmen oder gemeinsame Regelungen ausgerichtet sind. Sie zielen auf Verständigung der Teilnehmenden untereinander ab, indem diese die Sprache des Partnerlandes erlernen.[248] In Verbindung damit steht der Wunsch nach einer Zusammenarbeit im Hinblick auf die Zertifizierung und Anerkennung von Leistungen und Qualifikationen.[249] Es wird angenommen, dass verbindliche Zusammenarbeit gut mithilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien realisiert werden kann.[250] Zusammenarbeit im Bildungsbereich „can play a determining role in meeting the challenges of respecting common basic values"[251], darunter Demokratie, Menschenrechte und Toleranz.[252] Über Zusammenarbeit soll also ein Weg der Verständigung und Einigung auf Grundwerte gefunden werden, die wiederum auf Re-

[246] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 6; Council of Europe 1994: Resolution on the promotion on school links and exchanges in Europe. 3 b.
[247] Council of Europe 1994: Resolution on the promotion on school links and exchanges in Europe.
[248] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on the promotion on school links and exchanges in Europe. Abs. 2.
[249] Vgl. Council of Europe 2000: Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – "Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe", Cracow, Poland, 15–17 October 2000. Resolution on the European Language Portfolio. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P311_32131>.
[250] Vgl. z. B. Council of Europe 2003: Resolution to foster the integration of information and communication technologies (ICTs) in educational systems. Abs. 4.3.
[251] Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 2.
[252] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on "Education for democracy, human rights and tolerance". Abs. 11.

spekt und nicht auf Anpassung basieren. Es wird überdies eine verbindliche Zusammenarbeit von formalem und nicht-formalem Lernen[253] und im Dokument *Resolution on preparation for the world of work* eine engere Kooperation mit Firmen beziehungsweise dem Arbeitsmarkt gewünscht. Dabei werden sowohl Arbeitgeber- als auch Arbeitnehmerorganisationen als Ansprechpartner genannt.[254] Gemeinsamkeit beschreibt die intensivste Form der Zusammenarbeit, also eine verbindliche und institutionalisierte Zusammenarbeit, die sich auf das Schaffen von Gemeinsamkeiten richtet. Hierzu zählen z. B. die Verabschiedung gemeinsamer Resolutionen, die Einigung auf „common guidelines"[255] oder gemeinsame Bezugsrahmen.[256] Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Maßnahmen *Zusammenarbeit* und *Sprachenlernen*. Über diesen Weg soll auch Verständigung gefördert werden. Die Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen und Leistungen wird hierbei für sehr wichtig gehalten. Festgehalten werden sollen z. B. im *European Language Portfolio*[257]: „significant intercultural experiences and achievements in language learning"[258]. Die Formulierung im Beispielzitat zeigt die Verknüpfung von Sprachenlernen und interkulturellen Erfahrungen. Interkulturelle Verständigung und bürgerschaftliche Beteiligung *(citizenship)* sind auch das Ziel des *Year of Citizenship through Education*.[259] Gemeinsamkeit soll, wie dieses Projekt erkennen lässt, also auch dazu dienen, europaweit die Demokratie zu stärken.[260] Am Rande ist der Wunsch nach einer Gemeinsamkeit von formalem und non-formalem Lernen zu finden,[261] und einmal wird der Bologna-Prozess zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums erwähnt,

[253] Vgl. Council of Europe 2000: Resolutions on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Appendix. Abs. 8.
[254] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 3.
[255] Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Appendix.
[256] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 5 ii.
[257] Vgl. Glossar im Anhang f).
[258] Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 19.
[259] Vgl. Council of Europe 2003: Declaration by the Europ. Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Abs. 9.
[260] Vgl. z. B. auch Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 5 ii.
[261] Vgl. Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Appendix. Abs. 5.

an dem *Europarat* und auch die *EU* in unterschiedlicher Weise beteiligt sind.[262]

Sprachenlernen wird manchmal als Maßnahme, seltener auch als Ziel formuliert. Mehrsprachigkeit wird als Zeichen für Verständigung und Offenheit anderen Kulturen gegenüber gedeutet. Die Auseinandersetzung mit fremden Sprachen und Kulturen stellt vor diesem Hintergrund eine Maßnahme dar und wird häufig auch als solche formuliert. Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt und Verständigung werden sehr häufig als Aspekte von *Sprachenlernen* gemeinsam genannt.[263] Auf diese Weise soll auch versucht werden, eine Identifikation mit Europa zu erreichen. Ein Bezug zur Maßnahme *Gemeinsamkeit* ist vorhanden, da europaweite Anerkennung der Sprachkenntnisse gewünscht wird.[264] Meist wird aber nicht eingeschränkt, welche Sprachen aus welchen Regionen gelernt werden sollen. *Sprachenlernen* soll ein lebenslanger Prozess sein und soll auch außerhalb von *Bildungsinstitutionen* geschehen.[265] An zwei Stellen wird darauf hingewiesen, dass Mehrsprachigkeit auch für das Berufsleben Vorteile haben kann.[266]

Ziel der Maßnahme *Geschichtslernen* ist die Weitergabe von europäischer Kultur durch die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Europa. Damit gehen die Ziele *Verständigung* und *Demokratie* einher,[267] unter anderem soll kritisches Denken geschult werden. Es wird in den zugeordneten Textstellen deutlich, dass es bei *Geschichtslernen* nicht in erster Linie um Faktenwissen gehen soll.[268] *Geschichtslernen* kann z. B. durch gemeinsame Gedenktage initiiert werden. In einigen Fällen wird deutlich, dass der Wunsch besteht, von den nationalen Geschichtsdarstellungen

[262] Vgl. Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. 7 viii.
[263] Vgl. z. B. Council of Europe 2003: Declaration by the Europ. Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Abs. 11 e.
[264] Vgl. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 19.
[265] Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–0. Abs. 7 iii.
[266] Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 3.
[267] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. 11; Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. 7 ii.
[268] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on “Education for democracy, human rights and tolerance”. Abs. 12.

abzuweichen und eine europäische bzw. eine offenere Perspektive einzunehmen.[269]

Der Kategorie *Vorbildliches Umfeld* wurden Textstellen zugeordnet, in denen deutlich wird, dass die Ziele einer bildungspolitischen Maßnahme im Umfeld des Adressaten verwirklicht sein sollen, um das Ziel der Maßnahme zu erreichen. Besonders soll durch diese Maßnahme demokratisches und respektvolles Verhalten gelernt werden, meist im schulischen Umfeld.[270] An einer Stelle der *Resolution on the preparation for the world of work* werden „spirit of initiative and entrepreneurial skills“[271] als Ziele genannt. Hier sollen Eigeninitiative und Unternehmergeist durch ein förderliches Umfeld vermittelt werden.

Eine weitere wichtige *Maßnahme* in der Bildungspolitik des *Europarates* ist die Verbesserung der *Lehr- und Lernbedingungen.* Die Bemühungen beziehen sich häufig auf die Lehrenden, aber auch auf die Curricula, das Lehrmaterial und die Unterrichtsmethoden. Eine bessere Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern soll insbesondere in den Bereichen Medieneinsatz[272] und interkulturelle Bildung[273], häufig mit Bezug auf die „European dimension“[274] realisiert werden. Sprachenlernen und Schulpartnerschaften spielen auch hier im Hinblick auf die interkulturelle Bildung eine wichtige Rolle. Verständigung und Wissen über andere Kulturen, Sprachkenntnisse und auch die Bereitschaft der Lehrer zu Mobilität sollen verbessert werden, damit sie später ihren Schülern die Lust auf Kontakt mit Menschen aus anderen Ländern, eine Identifikation mit Europa und bessere Sprachkenntnisse vermitteln können.[275] *Geschichts-* und *Demokratielernen* sollen durch eine größere Bedeutung

[269] Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Abs. 12.; Council of Europe 2003: Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Abs. 9.
[270] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on “Education for democracy, human rights and tolerance”. Abs. 6.
[271] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 3.
[272] Vgl. z. B. Council of Europe 2003: Resolution to foster the integration of information and communication technologies (ICTs) in educational systems. Abs. 2,3.
[273] Vgl. z. B Council of Europe 2003: Declaration by the Europ. Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Abs. 11 k.
[274] Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. 7 vii.
[275] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on the promotion on school links and exchanges in Europe. Abs. 3.

im Curriculum, das Erstellen von Lehrmaterialien und eine bessere Ausbildung der Lehrer optimiert werden.[276] Im Zuge der besseren Ausbildung soll auch der Sozialstatus von Lehrern angehoben werden.[277]

Da *Medieneinsatz* ein sehr wichtiges Anliegen bei der Verbesserung der *Lehr- und Lernbedingungen* ist, kann diese Kategorie als eine Unterkategorie von *Lehr- und Lernbedingungen verbessern* gesehen werden. Bei der Forderung nach *Medieneinsatz* geht es der Konferenz fast ausschließlich um den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (Information and Communication Technologies, ICT). An einer Stelle wird auf die Herausforderungen einer Kommunikationsgesellschaft hingewiesen.[278] Lehrer sollen ICT während ihrer Ausbildung nutzen und im Unterricht einsetzen lernen. ICT könnten auch zur interkulturellen Verständigung und zur Intensivierung von Schulpartnerschaften genutzt werden. Mit dem Einsatz von ICT verbindet die Konferenz die Hoffnung, dass gesellschaftliche Ungleichheiten verringert werden.[279] Sie wünscht sich aber auch einen reflektierten Umgang mit den neuen Technologien.[280]

Die Maßnahme *Forschung* beinhaltet im Wesentlichen zwei Dimensionen: die der Wissenserweiterung und die der Qualitätssicherung. Es wurden Textstellen zugeordnet, in denen gewünscht wird, Wissen zu einem Themengebiet durch im weitesten Sinn wissenschaftliche Forschung zu erweitern. Zum Einsatz von ICT in der Schule regt die Konferenz an, Forschungen durchzuführen.[281] Sie wünscht sich außerdem

---

[276] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – "Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe", Cracow, Poland, 15–17 October 2000. Statement on recent events in the Federal Republic of Yugoslavia and Serbia. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P74_8454>. Abs. 4.; Council of Europe 2000: Resolution s on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Abs. 13.

[277] Vgl. Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 4.

[278] Vgl. Council of Europe 2003: Resolution to foster the integration of information and communication technologies (ICTs) in educational systems. Abs. 6.

[279] Vgl. Council of Europe 2003: Resolution to foster the integration of information and communication technologies (ICTs) in educational systems in Europe. Abs. 5.

[280] Vgl. Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Appendix. Abs. 9.

[281] Vgl. z. B. Council of Europe 2003: Resolution to foster the integration of information and

Forschung über Möglichkeiten zur interkulturellen Bildung, zum Schüleraustausch, zu Wertefragen und *Demokratie* und zum Umgang mit sozialen Problemen in der Schule. Hier ist sie z. B. an Möglichkeiten zur Förderung von Benachteiligten und allgemein zur Verbesserung von Chancengleichheit interessiert.[282] Die zweite Dimension der Kategorie *Forschung* zielt auf Qualitätsentwicklung vor allem durch Evaluation und Selbstevaluation ab.[283] Zum Zweck der Qualitätsentwicklung sollen gemeinsame Leitlinien und Methoden der (Selbst-)Evaluation entwickelt und gute Beispiele hervorgehoben werden, z. B. für die Demokratieerziehung oder das Sprachenlernen.[284] Diese Dimension der Forschung wird evtl. als eine Möglichkeit gesehen, beteiligte Akteure zu steuern. Die Verbindlichkeit der Leitlinien ist aber eher gering.

Mit *Lebenslangem Lernen* sind in den Dokumenten der *Standing Conference of European Ministers of Education* alle Erfahrungen gemeint, die eine Person im Laufe des Lebens macht und verarbeitet. Es ist also nicht nur die berufliche Weiterbildung am Arbeitsplatz oder in dafür vorgesehenen Institutionen, sondern auch non-formales Lernen gemeint. Vor allem Sprachen und Demokratie sollen ein Leben lang gelernt werden.[285] In einem Drittel der zugeordneten *Codings* wird „lifelong training“[286] als Voraussetzung für den Arbeitsmarkt formuliert. An einigen Stellen wird diese Maßnahme auch als Ziel formuliert.[287]

Es gehört zur allgemeinen Praxis des *Europarates*, nach Abschluss eines Programms eine Dokumentation zu veröffentlichen. Die *Codings* zur Kategorie *Veröffentlichung* zeigen, dass besondere Anstrengungen bei Informationskampagnen in Bezug auf die europäischen Bildungs-

---

communication technologies (ICTs) in educational systems. Abs. II 4.

[282] Vgl. z. B. Council of Europe 2003: Declaration by the Europ. Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Abs. 11 e, n.

[283] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 8.

[284] Vgl. z. B. Council of Europe 2003: Declaration by the Europ. Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Abs. 11 i, j.

[285] Vgl. Council of Europe 2000: Resolution on the European Language Portfolio. Abs. 1.4.; Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. 7 i.

[286] Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 1.

[287] Vgl. Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. iii.

systeme, als Mittel zur Förderung der Mobilität und in Bezug auf Demokratie, Bürgerrechte und -pflichten unternommen werden.

4.3.2 Rat der Europäischen Union: Gemeinsamkeit, Förderung von Benachteiligten, lifelong learning u. a.

In fast allen Bereichen der Bildungspolitik wird vom *Rat der EU* eine Form der *Zusammenarbeit* angestrebt. Es wird eine sehr große Zahl unterschiedlichster Partner der *Zusammenarbeit* genannt.[288] Die einzelnen Ausprägungen der Intensität der *Zusammenarbeit* sind, anders als es mit dem Kodierleitfaden angestrebt war, nicht deutlich zu trennen, da eine möglichst enge Zusammenarbeit meist langfristiges Ziel ist. Der Kategorie *Zusammenarbeit*/*Gemeinsamkeit* sind mit 65 die meisten Textstellen zugeordnet. Die anderen Formen der *Zusammenarbeit*, besonders die der europäischen Staaten, können häufig als zum Zeitpunkt des Treffens politisch möglich erscheinende Vorstufen einer auf *Gemeinsamkeit* gerichteten *Zusammenarbeit* interpretiert werden.[289]

Als eine besondere Form der verbindlichen *Zusammenarbeit* fällt die Einrichtung von *Schulpartnerschaften* auf. Durch sie soll der Kontakt mit Schülern aus fremden Regionen und anderen Kulturen sowie das Erlernen von Fremdsprachen gefördert werden.[290] Dies kann als eine Form der Mobilität betrachtet werden, bei der es in Abgrenzung zu dem Ziel der *Freizügigkeit* besonders um den Kontakt der Menschen untereinander geht und weniger um den Aspekt des Binnenmarktes. Ein langfristiges Ziel von Schulpartnerschaften kann durchaus auch sein, Hemmungen abzubauen, um *Freizügigkeit* zu realisieren. Dies wird aber nur implizit erkennbar.

---

288 Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information and Communications Technology and Teachers Training. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. 16.

289 Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives concerning an action plan for mobility; Rat der Europäischen Union 2000, 06: 2270. Council – EDUCATION – 8/6/2000 – Press: 196 Nr.: 8984/00. Future Challenges and Objectives of Education Systems in the Learning Society: Follow-Up to the Lisbon European Council. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/08984.d0.html>.

290 Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people.

Sowohl *verbindliche Zusammenarbeit* als auch *Gemeinsamkei*t richten sich in besonderer Weise auf Qualitätsentwicklung.[291] Handwerkszeuge dieser Zusammenarbeit sind z. B. *Monitoring,* das Aufstellen von *Benchmarks* und *Best-Practice*-Beispielen.[292] Als ein wichtiger Bestandteil der *Zusammenarbeit* sowohl im Hinblick auf *Mobilität* als auch auf Qualitätsentwicklung stellt sich die Anrechnung, Anerkennung und Transparenz von Qualifikationen und Leistungen sowie die Entwicklung einer gemeinsamen Form der Zertifizierung heraus. [293]

Die Maßnahme *Forschung* wird im Zusammenhang mit den jeweiligen Programmen zur Wissenserweiterung genutzt. Es sollen z. B. Untersuchungen der Lernmethoden, speziell zum Fremdspracherwerb, der Bedingungen für Sicherheit in der Schule oder zu Rassismus und Fremdenfeindlichkeit unternommen werden.[294] Auch der Zusammenhang zwischen Humankapital und ökonomischer Entwicklung soll untersucht werden.[295] Als besonders interessant hat sich die Dimension der *Forschung* herausgestellt, die auf Qualitätssicherung und -entwicklung ausgerichtet ist. In der Bildungspolitik der *EU* werden *Forschung* und Steuerung eng verknüpft. Durch wissenschaftlich gestützte Evaluation, das Entwickeln von *Benchmarks* und das Aufstellen von *Rankings* wird

[291] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION – 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97. European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.>; Rat der Europäischen Union 2000, 06: European Cooperation in Quality Evaluation in School Education.

[292] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 02: 2484th Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 7/2/2003 – Press: 27 Nr.: 5962/03. Benchmarks in Education and Training. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/74435.pdf>. S. 9.; Rat der Europäischen Union 2003, 05: 2503rd. Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 6/5/2003 – Press: 114 Nr.: 8430/03. European Benchmarks in Education and Training – Conclusions. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/75637.pdf>. S. 7; Rat der Europäischen Union 2000, 06: Future Challenges and Objectives of Education Systems in the Learning Society: Follow-Up to the Lisbon European Council.

[293] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Open Debate: Education – Training – Research – The obstacles to transnational Mobility.

[294] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 06: 2270. Council – EDUCATION – 8/6/2000 – Press: 196 Nr.: 8984/00. Items approved without debate: Education. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/08984.d0.html>. Abs. e.

[295] Vgl. Rat der Europäischen Union. 2003, 11: 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.: 14575/03. Knowledge Society – Council Resolution. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/78243.pdf.>.

Forschung zur Steuerung genutzt. Dieses Vorgehen folgt der *Open Method of Coordination.*[296] Ein enger Zusammenhang besteht hier zu den Kategorien der *Zusammenarbeit*, weil häufig gemeinsame Leitlinien o. Ä. durch *Forschung* entwickelt werden sollen.[297]

Die Maßnahme, konkrete *Lehr- und Lernbedingungen* zu *verbessern*, besonders durch Lehrerbildung und das Erstellen von meist digitalen Lehrmaterialien, richtet sich vor allem auf die folgenden Bereiche:

- Erlernen von Fremdsprachen, in erster Linie von Sprachen, die innerhalb der *EU* gesprochen werden,[298]
- Motivation der Schüler und Studenten zu Mobilitätsbereitschaft, meist Schüleraustausch, und Motivation der Lehrpersonen zu Mobilitätsbereitschaft im Hinblick auf die Verbesserung des Sprachunterrichts und die Realisierung der Freizügigkeit in Europa,[299]
- besseres Lernen durch Nutzung von ICT.[300]

Die Kategorie *Medieneinsatz* kann als Dimension von *Lehr- und Lernbedingungen verbessern* betrachtet werden. In den *Codings* zur Kategorie *Medieneinsatz* zeigt sich die Annahme, dass sich das Bildungssystem und die in dessen Institutionen angewandten Lehr- und Lernmethoden sowie der Erfolg des dort angestellten Personals durch Einsatz von ICT verbessern lassen. Der Einsatz von ICT an Schulen soll intensiviert werden.[301]

---

[296] Vgl. Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. Follow-Up to the Leiden Seminar on Open Coordination. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html. Vgl. Kap. 3.2.

[297] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 7.

[298] Vgl. Rat der Europäischen Union 2003, 11: 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.: 14575/03. Action Plan for Languages. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/78243.pdf.>. S. 24.

[299] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives concerning an action plan for mobility. Abs. 12.

[300] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information and Communications Technology and Teachers Training.

[301] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information and Communications Technology and Teachers Training.

> „The ability to use ICT is seen as a new form of literacy …, which … allows citizens to participate fully in the knowledge society."[302]

Die Fähigkeit, ICT zu nutzen, wird als grundlegende Voraussetzung für die Teilnahme an der Wissensgesellschaft angesehen. An einer Stelle wird aber auch erwähnt, dass ICT nicht zum Selbstzweck eingesetzt werden soll.[303] Eine interessante Formulierung ist die „virtual mobility"[304]. Es sollen mithilfe von ICT Kontakte zu Menschen im europäischen Ausland gepflegt werden. Dadurch soll sich ein europäisches Identitätsgefühl entwickeln und Sprachkenntnisse sollen verbessert werden.[305] Es besteht überdies die Hoffnung, durch *Medieneinsatz* Benachteiligte fördern zu können.

Bei der Untersuchung der Textstellen, die der Maßnahmenkategorie *Förderung von Benachteiligten* zugeordnet sind, wird die Überschneidung von Bildungspolitik, Sozialpolitik und Arbeitsmarktpolitik besonders deutlich. Hier wurden Textstellen eingeordnet, die darauf hinweisen, dass die Gleichbehandlung der Adressaten verbessert oder vereinfacht werden soll[306] oder Benachteiligte gefördert werden sollen, um ein Ziel zu erreichen, ein Defizit zu beheben oder eine Herausforderung zu meistern. Als *Benachteiligte* werden z. B. Menschen mit Behinderung, Frauen und Mädchen, Menschen mit einer anderen Nationalität als die Mehrheit der Bevölkerung und an einigen Stellen auch „young people"[307] im Allgemeinen genannt. *Benachteiligte* sollen meistens in die Gesellschaft integriert werden. Es wird angenommen, dass eine Integration in die Gesellschaft durch eine Integration in den Arbeitsmarkt zu erreichen ist.

---

[302] Rat der Europäischen Union 2003, 02: 2484th Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 7/2/2003 – Press: 27 Nr.: 5962/03. eLearning Programme. Public deliberation. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/74435.pdf>.

[303] Vgl. Rat der Europäischen Union 1997. 06: Information and Communications Technology and Teachers Training. Abs. 6.

[304] Rat der Europäischen Union 2003, 02: eLearning Programme. Public deliberation.

[305] Vgl. Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION – 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97. Early Teaching of European Union Languages – Resolution. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.> Abs. 3.

[306] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 05: Equal Opportunities for Pupils and Students with Disabilities in Education and Training. S. 10.

[307] Vgl z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. a, d.

> „Preventing breakdowns in conditions of existence which could lead to situations of marginalisation and the risk of exclusion, particularly by developing capabilities for occupational inclusion and by promoting policies aimed at ensuring that no one is excluded from the information society."[308]

In diesem Beispiel wird deutlich, dass ein Arbeitsplatz als erste Möglichkeit gesehen wird, Ausgrenzung zu verhindern. Zum Zwecke der Integration wird der Einsatz von ICT als Möglichkeit des Zugangs zu Informationen für besonders vielversprechend gehalten. Angestrebt wird „the development of digital literacy training methods, especially for European citizens who have problems to access traditional education and training".[309]

Die Möglichkeit, ICT zu nutzen, müsse bei Benachteiligten besonders gefördert werden, ebenso, wenn auch nicht so häufig erwähnt, Partizipation. Auch das Zusammenspiel von formaler, non-formaler und informeller Bildung soll zur Integration beitragen.[310]

Die Unterscheidung von *Maßnahme* und *Ziel* ist bei den Textstellen, die der Kategorie *lifelong learning* zugeordnet sind, nicht ganz eindeutig. Es handelt sich hier um einen *In-vivo-Code*. Aus den zugeordneten Textstellen ließ sich also bei der Überarbeitung des Kodesystems keine ausreichende Definition für *lifelong learning* erschließen. Um diese Kategorie zu definieren, wurde die Definition von *Lebenslangem Lernen* aus der *Mitteilung der EU-Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen* als Hintergrundinformation hinzugezogen. Die Definition ergibt, dass *Lebenslanges Lernen* im Diskurs der *EU* als zielgerichtet verstanden wird.[311] In den *Coding*s zu dieser Kategorie wird ein enger Zusammenhang zwischen Bildungspolitik, Arbeits- Sozial- und Beschäftigungspolitik, unter anderem mit Bezug auf den *Lu-*

[308] Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. 16 iii.
[309] Rat der Europäischen Union 2003, 02: eLearning Programme. Public deliberation.
[310] Vgl. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. S. 29.
[311] Vgl. Europäische Kommission 2001: Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen.

xemburg-Prozess[312], hergestellt.[313] Lernen in allen Bereichen des menschlichen Lebens soll als solches anerkannt werden. Jeder Mensch, unabhängig von Alter oder Bildungsstand soll selbstständig und kontinuierlich lernen, allerdings seien gewisse Minimalqualifikationen hierfür Voraussetzung.[314] Als Gegenstand des *Lebenslangen Lernens* wird in den untersuchten Dokumenten häufig das *Sprachenlernen* genannt. Es wird der Annahme Ausdruck verliehen, dass *lifelong learning* nicht nur jedem Menschen möglich sein solle, sondern dass es auch im Hinblick auf den Arbeitsmarkt dringend notwendig sei.

> „In a knowledge society individuals must update and complement their knowledge, competencies and skills throughout life to maximise their personal development and to maintain and improve their position in the labour market."[315]

Bei diesem Zitat handelt es sich um eine normativ-prognostische Zielformulierung. Es wird vorausgesetzt und angestrebt, dass sich die Gesellschaft hin zu einer Wissensgesellschaft entwickelt. Gleichzeitig wird vorausgesetzt, dass sich das Individuum innerhalb dieser Wissensgesellschaft in den genannten Gebieten weiterentwickeln möchte, was besondere Anforderungen mit sich bringe. Das Individuum wird geradezu dazu genötigt, sich kontinuierlich weiterzubilden. Die Kategorie *lifelong learning* steht in Verbindung mit sehr vielen anderen Kategorien des Kodesystems. Es sind ihr aber als solche nur 19 *Codings* zugeordnet. Das Konzept *Lebenslanges Lernen* scheint dennoch zentral in der Bildungskonzeption der *EU* zu sein.

Veröffentlichung ist für die Bildungskonzeption der *EU* keine inhaltlich bedeutende Maßnahme. Häufig sollen zu den Projekten Informationen bereitgestellt oder auch Informationskampagnen durchgeführt werden.

---

[312] Vgl. Glossar im Anhang f).
[313] Vgl. Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 32.
[314] Vgl. Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 7.
[315] Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 9.

Es handelt sich im Kontext der jeweiligen Programme um eine eher organisatorische Maßnahme.

Humanwissenschaften spielen für die Bildungskonzeption der *EU* kaum eine Rolle. Ihr sind nur zwei *Codings* zugeordnet, die beide aus dem Dokument *Response of Educational Systems to the Problems of Racism and Xenophobia – Resolution* von 1995 stammen.

4.4 Adressaten

Da es sich hier um die Analyse politischer Programme handelt, ist die Kategorie *Adressaten* sozusagen eine spezielle Form der Zielkategorie. Diese Kategorie gibt insofern Aufschluss über die in den Dokumenten enthaltene Konzeption von Bildung, als dass deutlich wird, wer von bildungspolitischen Maßnahmen profitieren soll. *Cui bono?* Wem nützt diese Maßnahme? Diese Frage wird hier nicht im Hinblick auf eine machtpolitische Analyse gestellt, sondern es wird einfach danach gefragt, wer in der Maßnahme als sich bildender Akteur vorgesehen ist.

4.4.1 Europarat: Schüler, Individuum

Als Adressaten von bildungspolitischen Maßnahmen des *Europarates* treten *Students*, Lernende, die irgendeiner Bildungsinstitution zugeordnet werden können oder dies anstreben und das *Individuum* quasi gleichwertig auf (zehn und elf *Codings*). Der Kategorie *Gesellschaft* sind nur vier *Codings* zugeordnet. In ihnen wird auf die Verantwortung der Gesellschaft für die Gestaltung ihrer Zukunft hingewiesen.[316] Mit *Students* sind vor allem junge Menschen gemeint, die in der Schule oder in der Berufschule lernen.[317] In den Textstellen, in denen die *Gesellschaft* als Adressat von Bildungspolitik erwähnt wird, geht es vor allem um die gesellschaftliche Verantwortung von Staatsbürgern.[318] Interessant ist die relativ starke Betonung der *Individuen* als Adressaten.[319]

[316] Vgl. z. B. Council of Europe 2003: Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Abs. q.
[317] Vgl. z. B. Council of Europe 1994: Resolution on the promotion on school links and exchanges in Europe. Abs. 3 a.
[318] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Appendix. Abs. 2.
[319] Vgl. Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of

Aus den Textstellen wird deutlich, welche Eigenschaften das Individuum zum eigenen Nutzen ausbilden soll. Recht häufig genannt werden: Ausgeglichenheit, Motivation, Selbstständigkeit, Interesse an Geschichte und Sprache sowie die Fähigkeit, mit gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen umzugehen. Außerdem werden Respekt für andere Menschen und Schutz vor Ausgrenzung als Bildungsziele im Bezug auf das *Individuum* betont.[320]

4.4.2 Rat der EU: Schüler als Zielgruppe

Hauptadressaten der bildungspolitischen Maßnahmen des *Rates der EU* sind die Menschen, die in *Bildungsinstitutionen* lernen oder dies anstreben, also die *Students.*[321] Der Kategorie *Individuum* sind nur drei *Codings* zugeordnet. In ihnen wird auf die Anforderungen an das Wissen und die Qualifikationen der Individuen angespielt.[322] Der Kategorie *Gesellschaft* ist gar kein *Coding* zugeordnet. Sie tritt also nie als hauptsächlicher Adressat einer bildungspolitischen Maßnahme auf.

4.5 Ziele

Mit einer Untersuchung der Ziele der bildungspolitischen Maßnahmen soll etwas über das Sinnverständnis von Bildung herausgefunden werden. Eine Zielvorstellung liegt vor, wenn angestrebte Ergebnisse beschrieben werden. Die Abgrenzung zu den Maßnahmen ist hier häufig schwierig, da in den Dokumenten unterschiedlich abstrakte bzw. konkrete Ziele formuliert wurden. Mit welchem Ziel sollen die hier angestrebten Bildungsprozesse stattfinden? Was ist das Ziel des bildungspolitischen Handelns? Was soll erreicht werden?

4.5.1 Europarat: Demokratie und Verständigung

Das erste zentrale und eindeutige Ziel der Bildungspolitik des *Europarates* ist *Demokratie*. Die demokratische Gesellschaft soll gestärkt, erhal-

---

educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 3.

[320] Vgl. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 8; Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 4.

[321] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information and Communications Technology and Teachers Training. Abs. 3.

[322] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 8.

ten oder hergestellt werden („aims to prepare young people and adults for active participation in democratic society, thus strengthening democratic culture“[323]). Demokratie beinhaltet demnach auch die Dimension der gesellschaftlichen Partizipation und das Bewusstsein für Bürgerrechte und -pflichten. Bei den Individuen soll eine demokratische Einstellung verankert werden bei der Demokratie als Wert angesehen wird. Partizipation soll auch über das Internet stattfinden.[324] In vielen Textstellen wird betont, dass Demokratie durch aktive Partizipation im schulischen *vorbildlichen Umfeld* erfahrbar werden soll. Im Hinblick auf Qualitätsentwicklung soll insbesondere Demokratieerziehung als Indikator für Qualität angesehen werden.[325] Als eine wichtige Maßnahme zur Ausbildung eines Demokratiebewusstseins wird *Geschichtslernen* angesehen.[326] Im Zusammenhang mit *Demokratie* als Grundlage der Regierungsform steht die Kategorie *social cohesion (Sozialer Zusammenhalt)*. Textstellen, die diesen Begriff enthielten, wurden der Kategorie s*ocial cohesion* zugeordnet, um ihn so aus dem Material heraus definieren zu können. Aus der Analyse ergibt sich, dass die Annahme vertreten wird, eine verbesserte Bildung trage zu einem größeren *Sozialen Zusammenhalt* in der Gesellschaft bei. „Democratic security and social cohesion“[327] werden sehr häufig im Zusammenhang genannt, so dass anzunehmen ist, dass die Stabilität der demokratischen Ordnung eine Voraussetzung oder eine Folge von *Sozialem Zusammenhalt* sein könnte. Partizipation, Verantwortung und Gemeinschaftsgefühl der Gesellschaftsmitglieder tragen zum *Sozialen Zusammenhalt* bei.[328] Nicht nur innerhalb der Nationalstaaten, sondern auch europaweit wird ein möglichst großer *Sozialer Zusammenhalt* angestrebt. Als Voraussetzungen werden z. B. Verständigung und *Mobilität* gesehen.[329] *Sozialer*

[323] Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997-2000 medium-term programme. Appendix. Abs. 2.
[324] Vgl. Council of Europe 2003: Resolution to foster the integration of information and communication technologies (ICTs) in educational systems in Europe. Abs. 1.
[325] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on “Education for democracy, human rights and tolerance”. Abs. 10.
[326] Vgl. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 10.
[327] Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Abs. 1.
[328] Vgl. Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Abs. 9.
[329] Vgl. Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed pro-

Zusammenhalt ist demnach ein Zustand, der sich stabilisierend auf demokratische Gesellschaften auswirkt. Als besondere Eigenschaft der Bürger in der demokratischen Gesellschaft wird außerdem deren *Emanzipation* angestrebt. Hierzu zählen besonders

> „the ability to think for themselves, the ability to handle and analyse critically different forms of information, and the ability not to be swayed by biased information and irrational arguments".[330]

Die Adressaten sollen also die Befähigung zu selbstständigem und kritischem Denken, selbstständigem Lernen und Informationssuche erlangen. *Emanzipation* wird auch negativ als Fähigkeit, sich nicht verleiten zu lassen, formuliert.

Auch die Kategorie *Werte* bezieht sich auf Zusammenleben und Verständigung. Diese weite Kategorie wurde eingerichtet, weil einige Werte in den Dokumenten der *Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister* immer wieder als Ziel von bildungspolitischen Maßnahmen formuliert werden. Diese Werte sollen von den Adressaten verinnerlicht werden. Hierzu zählen: Menschenrechte, Menschlichkeit, Toleranz, Respekt, Frieden, Solidarität, Rechtsstaatlichkeit. *Demokratie* wird häufig in Verbindung mit diesen Werten genannt.[331] Unter den Textstellen, in denen *Werte* als Ziele deutlich werden, finden sich einige Negativformulierungen z. B. mit Bezug auf den Holocaust oder zu Tendenzen von Fremdenfeindlichkeit.[332] Durch die Nennung von Zielen, wie z. B. Toleranz und Respekt steht die Kategorie *Werte* in Verbindung mit den Kategorien *Umgang mit Vielfalt* und *Gemeinschaft Europa*, die be-

---

jects in the 1997–2000 medium-term programme. Abs. 18.

[330] Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 10 ii.

[331] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 8.

[332] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Standing Conference of the European Ministers of Education. 19th Session – "Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-operation", Kristiansand, Norway, 22–24 June 1997. Message from the 19th Session of the Standing Conference of the European Ministers of Education to the Committee of Ministers of the Council of Europe. <http://www.Council of Europe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/g.19thsessionkristiansand1997.asp#P299_28420>. Abs. 1.

sonders auf Verständigung im Umgang mit Unterschieden ausgelegt sind.

Diese beiden Kategorien können als weitere zentrale Gruppe von Zielen der Bildungspolitik des *Europarates* bezeichnet werden. Die erste Kategorie bezieht sich auf den Umgang mit Minderheiten innerhalb einer Gesellschaft bzw. eines Staates. Hier geht es in erster Linie um den Umgang mit ethnischen und kulturellen Unterschieden.[333] Es werden aber auch allgemein unterschiedliche Lebensformen und -vorstellungen thematisiert.[334] Die Wünsche zum *Umgang mit Vielfalt* reichen von Toleranz, gegenseitigem Verständnis und Respekt bis hin zur Wertschätzung und Freundschaft. Die Wertschätzung von kultureller Vielfalt wird dabei immer wieder betont.[335] Des Weiteren wird erwähnt, dass Benachteiligte gefördert werden sollen.[336] Als Benachteiligte explizit genannt werden Sinti und Roma, Mädchen und Menschen ohne Schulabschluss. Die Globalisierung wird als mögliches Risiko für die Vertiefung von Klüften in der Gesellschaft thematisiert.[337]

Die Textstellen zur zweiten zentralen Kategorie *Gemeinschaft Europa* befassen sich mit dem Umgang mit vor allem kulturellen Unterschieden innerhalb Europas. Die Europadefinition des *Europarates* ist dabei sehr weit. Die Anerkennung und Wertschätzung verschiedener Kulturen auf internationaler Ebene rangiert deutlich vor einer territorialen Eingrenzung. Innerhalb Europas soll ein stärkerer Zusammenhalt, ein Gemeinschaftsgefühl und eine Wertschätzung der Eigenheiten der beteiligten Nationen entwickelt werden.[338] Als wichtig für die Verständigung in Eu-

[333] Vgl. z. B. Council of Europe 2003: Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Abs. 11.
[334] Vgl. z. B. Declaration of the European Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 3.
[335] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. q.
[336] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 2; Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 8.
[337] Vgl. z. B. Council of Europe 2003: Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Abs. 4.
[338] Vgl. z. B. Council of Europe 2003: Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Abs. 11 b.; Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 2.

ropa und die Ermöglichung von *Mobilität* wird die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen und Leistungen angesehen. Hier sollen auch gemeinsame Leitlinien erarbeitet werden.[339] In den schulischen Curricula soll eine verstärkte Auseinandersetzung mit der „European dimension“[340] verankert werden. Dies könne besonders gut über die Beschäftigung mit der gemeinsamen Geschichte und über Schulpartnerschaften geschehen.[341] *Sprachenlernen* sei ein sehr wichtiger Faktor für die Verständigung innerhalb Europas.[342]

Vielsprachigkeit wird auch als Voraussetzung für *Mobilität* gesehen. Dieser Kategorie sind relativ wenige *Codings* zugeordnet. In ihnen wird „mobility“[343] explizit genannt. Sie steht neben *Sprachenlernen* in engem Zusammenhang mit *Zusammenarbeit/Gemeinsamkeit*, da die Anerkennung von Leistungen, Abschlüssen und Qualifikationen für sehr wichtig gehalten wird.[344] Auch durch Schüleraustausch soll die Bereitschaft, sich grenzüberschreitend zu bewegen, gefördert werden. Fast alle zugeordneten *Codings* beziehen sich auf *Mobilität* in Europa, so dass *Mobilität* neben Verständigung und der Schaffung einer Identifikation mit Europa als eine Dimension von *Gemeinschaft Europa* gewertet werden kann.[345] Warum *Mobilität* gefördert werden soll, wird aus den zugeordneten *Codings* nicht ganz klar. In je einem *Coding* ist aber der Bezug zu Wettbewerb und zum *Bologna-Prozess* bzw. zum europäischen Arbeitsmarkt zu finden.[346] Als Ziele dieses Prozesses sind *Mobilität* und die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulbildung angege-

[339] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 4.
[340] Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 8.
[341] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. 12.; Council of Europe 1997: Message from the 19th Session of the Standing Conference of the Europ. Ministers of Education to the Committee of Ministers of the Council of Europe. Abs. 3.
[342] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. 7 iii.
[343] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Resolution on the European Language Portfolio. Abs. 1.8.
[344] Vgl. z. B. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 8.
[345] Vgl. z. B. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 4.
[346] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 3; Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. 7 viii.

ben.[347] Gegenüber den anderen Dimensionen von *Gemeinschaft Europa* spielt *Mobilität* eine eher geringe Rolle.

Im *Bologna-Prozess*, in dem der *Europarat* die Position vertritt, dass Anerkennung von Leistungen und Abschlüssen eher anzustreben sei als eine Angleichung der Strukturen, sollen europäische Bildungssysteme verbessert werden. Die Kategorie *Besseres Bildungssystem* hat sich als eine Mischung zwischen Ziel und Maßnahme herausgestellt. Zugeordnet wurden Textstellen, in denen deutlich wird, dass die institutionelle Bildung in einem oder mehreren der beteiligten Staaten zum Positiven verändert werden soll. Diese Kategorie bezieht sich allein auf die institutionelle Bildung und insbesondere auf deren Organisation. Häufig werden in den Textstellen als Signalworte die Begriffe „education system“[348] oder „school system“[349] verwendet. Ein *Besseres Bildungssystem* wird als ein Ziel an sich formuliert,[350] aber auch als Maßnahme, z. B. um Chancengleichheit zu schaffen, die *Demokratie* zu stärken[351] oder *Sprachenlernen* und eine Identifikation mit Europa bei den Adressaten auszubilden.[352] Ein verbessertes *Bildungssystem* zeichne sich besonders durch einen intensiven Einsatz von ICT aus.[353] Der Aufbau und die Organisation des *Bildungssystems* sollen transparent gestaltet sein, so dass Angehörige anderer Nationen es leicht verstehen können. Gleichzeitig soll eine Vielfalt an möglichen Bildungsgängen erreicht werden, in der die berufliche Bildung eine gestärkte Position erhält. So sollen die Übergänge zwischen den Bildungsstufen und auch ins Arbeitsleben vereinfacht und der Zugang zu den je gewünschten Bildungsgängen gerechter werden.[354] Den Transformationsstaaten wird Hilfe beim Aufbau des Bildungssystems in einer kapitalistischen, pluralistischen *Demokratie* angeboten. In den entsprechenden

[347] Vgl. Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. 7 viii.
[348] Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. 7 viii.
[349] Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 3.
[350] Vgl. z. B. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 2.
[351] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. 7 i.
[352] Vgl. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 19.
[353] Vgl. Council of Europe 2003: Resolution to foster the integration of information and communication technologies (ICTs) in educational systems in Europe.
[354] Vgl. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 22.

Textstellen wird deutlich, dass diese Staatsform als die einzig sinnvolle angesehen wird.[355]

Die Kategorie *Arbeitsmarkt* enthält Textstellen, in denen deutlich wird, dass mit der bildungspolitischen Maßnahme bessere Chancen für die Adressaten, einen Arbeitsplatz zu finden oder ihren derzeitigen Arbeitsplatz zu behalten, erreicht werden sollen. In einer Textstelle deutet die Formulierung „human resources“[356] darauf hin, dass die Arbeitgeberperspektive eingenommen wird. An einer anderen Stelle wird sowohl der Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen für den Arbeitgeber als auch für den Beschäftigten thematisiert.[357] In den anderen *Codings* wird eher die Arbeitnehmerperspektive eingenommen. In Bezug auf diese wird eine gute Vorbereitung auf das Arbeitsleben gefordert, welche beispielsweise ein „successful life“[358] ermöglichen soll. Bildungspolitisches Handeln ist darauf ausgerichtet „to equip young people for the whole of their active lives”.[359] Die Formulierungen mit „life“ deuten eher auf eine auf das Individuum bezogene Perspektive hin, da die Frage der Lebensgestaltung thematisiert wird und nicht etwa Wachstum oder Wettbewerb. Sieben der neun Textstellen, die der Kategorie *Arbeitsmarkt* zugeordnet sind, stammen aus der *Resolution on preparation for the world of work (1994),* in der schon durch die Überschrift das Kernziel dieses Dokuments deutlich wird.

Die im Kodesystem angelegte Kategorie *Umweltschutz* spielt im Untersuchungszeitraum als Ziel für Bildungspolitik keine wesentliche Rolle. In all den untersuchten Dokumenten wird diese Thematik lediglich einmal erwähnt.[360]

---

[355] Vgl. Council of Europe 2000: Statement on recent events in the Federal Republic of Yugoslavia and Serbia. Abs. 4; Council of Europe 1997: Message from the 19th Session of the Standing Conference of the Europ. Ministers of Education to the Committee of Ministers of the Council of Europe. Abs. 4.

[356] Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 8.

[357] Vgl. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 4.

[358] Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 5 vi.

[359] Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 1.

[360] Vgl. Council of Europe 2000: Declaration of the Europ. Ministers of Education on the main theme of 20th session. Abs. 4.

4.5.2 Rat der EU: Integration in europäische Gesellschaft, Arbeitsmarkt und wissensbasierte Wirtschaft

Bei den Kategorien *Gemeinschaft Europa* und *Umgang mit Heterogenität* ist das Ziel, das Zusammenleben zwischen Menschen erstens in Europa und zweitens national zu verbessern. Die *Gemeinschaft Europa*, also der *EU*-Mitgliedsstaaten, soll sich besonders über gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung der kulturellen Unterschiede und anderer gemeinsamer Werte[361] und über das Erlernen der Sprachen der *EU*[362] verständigen. Gemeinsame Regelungen und Programme[363] sowie die Nutzung von ICT[364] werden als besonders sinnvoll zum Erreichen der Ziele angesehen. Es soll anhand der gemeinsamen Institutionen und ICT aber besonders über Sprachkenntnisse und Verständigung ein Gemeinschaftsgefühl im Rahmen der *EU* entstehen. Leitend ist der Wunsch nach europäischer Identität.[365] In Verbindung mit dem Ziel *Gemeinschaft Europa* steht das intermediäre Ziel *Fremdsprachenkenntnisse.* Diese sind häufig Ziel, gelegentlich auch Maßnahme, z. B. im Hinblick auf *Gemeinschaft Europa*[366] und den *Arbeitsmarkt.*[367] Fremdsprachen sollen möglichst früh und auch ein Leben lang gelernt werden, es sind Zusammenhänge zur Kategorie *lifelong learning* festzustellen.[368] Es sollen in erster Linie Sprachen der *EU* erlernt werden. Erklärtes Ziel ist es, dass jeder *EU*-Bürger zusätzlich zur Muttersprache zwei weitere *EU*-Sprachen sprechen soll.[369] Dabei wird gelegentlich darauf hingewiesen, dass nicht nur die weit verbreiteten sondern auch die seltenen Sprachen erlernt werden sollen,[370] so dass „linguistic di-

[361] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. 12.
[362] Vgl. Rat der Europäischen Union 1997, 11: Early Teaching of European Union Languages. Abs. 2.
[363] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 03: Improving and diversifying Language Learning and Teaching. Introduction.
[364] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information and Communications Technology and Teachers Training. Abs. 8.
[365] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 10: Response of Educational Systems to the Problems of Racism and Xenophobia – Resolution. Abs. II.
[366] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 11: Early Teaching of European Union Languages. Abs. 1.
[367] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 03: Improving and diversifying Language Learning and Teaching within the education systems of the European Union. Abs. 4.
[368] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 11: Early Teaching of European Union Languages.
[369] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 11: Early Teaching of European Union Languages. Abs. 7.
[370] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 11: Early Teaching of European Union Lan-

versity“[371] erreicht wird. Sowohl Qualitätssicherung als auch die Anerkennung von Leistungen und Qualifikationen werden in diesem Zusammenhang für wichtig gehalten.[372] Zur *Gemeinschaft Europa* gehört auch das Ziel *Freizügigkeit* im europäischen Binnenmarkt. Das Ziel *Freizügigkeit* und der Aspekt der *Schulpartnerschaften* der Maßnahme *Zusammenarbeit/Verbindlichkeit* sind zwei Aspekte von Mobilität. Das Ziel *Freizügigkeit* wird in Textstellen formuliert, in denen als Ziel die meist grenzüberschreitende Mobilität von *Adressaten* bzw. ihre Bereitschaft, in einem anderen Land zu leben und/oder zu arbeiten, zu erkennen ist. Dies geschieht im Hinblick auf eine Realisierung der *Freizügigkeit* innerhalb der *EU* und wird als Ziel formuliert.[373] Durch diese beiden Aspekte unterscheidet sich Ziel *Freizügigkeit* von *Maßnahme/Zusammenarbeit/Verbindlichkeit*. Dort wurden einige wenige Textstellen eingeordnet, in denen interkulturelle Verständigung im Rahmen von Schulpartnerschaften im Vordergrund steht.[374] Die Anerkennung und Zertifizierung von Leistungen und Qualifikationen spielt auch im Zusammenhang mit *Freizügigkeit* eine Rolle.[375] Die Verbindung zwischen der eher auf kulturelle Verständigung ausgerichteten Maßnahme Schulpartnerschaften und dem eher im Kontext der Realisierung des *EU*-Binnenmarktes stehenden Ziel der *Freizügigkeit* könnte darin bestehen, dass im kulturellen Austausch und in *Fremdsprachenkenntnissen* die Möglichkeit gesehen wird, auch wirtschaftliche Ziele zu erreichen.

Sowohl für Europa als auch für die Nationalstaaten wird *social cohesion* angestrebt. Bei *social cohesion* handelt es sich um einen *In-vivo-Code*,

---

guages. Abs. 6.

[371] Rat der Europäischen Union 2003, 02: 2484th Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 7/2/2003 – Press: 27 Nr.: 5962/03. A Europe of Knowledge. Report to the European Council on 21 March 2003 on the Lisbon Strategy of economic, social and environmental renewal – Council conclusions. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/74435.pdf>.

[372] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 02: Benchmarks in Education and Training. S. 8.

[373] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. Mobility. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

[374] Vgl. Rat der Europäischen Union 1995, 10: Response of Educational Systems to the Problems of Racism and Xenophobia – Resolution.

[375] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives concerning an action plan for mobility. Abs. 8.

der anhand der zugeordneten Textstellen, in denen der Signalbegriff vorkommt, genauer definiert werden sollte. In den zugeordneten *Codings* sind zu dem Begriff *social cohesion* folgende Informationen enthalten: Das Verhalten der Bürger hat einen Einfluss auf den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Chancengleichheit, Partizipation, Beschäftigung und *Sozialem Zusammenhalt*.[376] Investitionen in Humankapital und die Würdigung außerschulischen Lernens wirken sich positiv auf den *Sozialen Zusammenhalt* und auch auf das Wirtschaftswachstum aus.[377] Da „work and social cohesion"[378] oder „social cohesion and competitiveness"[379] häufig gemeinsam genannt werden, ist erstens anzunehmen, dass *Sozialer Zusammenhalt* und Wettbewerbsfähigkeit als wesentliche Ziele einer Gesellschaft angesehen werden. Zweitens lässt die gemeinsame Nennung von *Sozialem Zusammenhalt* und ökonomischen Zielen einen Antagonismus vermuten. *Sozialer Zusammenhalt* kann somit als gesellschaftsbezogenes Ziel interpretiert werden. Die Kategorie *social cohesion* ist aufgrund der Dokumentanalyse noch unklar.[380] Der Begriff s*ocial cohesion* wird in den Dokumenten des *Rates der EU (Bildung)* erst nach 2000 verwendet.

Ein wesentliches Ziel des *Rates der EU* ist die Verbesserung der *Bildungssysteme*. Die Verbesserungswünsche beziehen sich auch auf Inhalte und Methoden, besonders steht aber die Organisation des institutionellen Lernens im Mittelpunkt. Als konkreter Inhalt wird vor allem das Erlernen von *Fremdsprachen* thematisiert.[381] Lernen soll attraktiv und effektiv gestaltet, und es soll ein offenes Lernumfeld geschaffen werden.[382] Der Einsatz von ICT wird als ein besonders sinnvolles Mittel an-

[376] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 30; Rat der Europäischen Union 2003, 02: A Europe of Knowledge. S. 5.
[377] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 32; Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. S. 27.
[378] Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 31.
[379] Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 31.
[380] In Kapitel 5 wird auf die Verwendung dieses sozialpolitischen Konzeptes weiter eingegangen. Eine ausführliche Darstellung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen.
[381] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 11: Early Teaching of European Union Languages. Abs. 3.
[382] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People. S. 26.

gesehen.[383] Die meisten *Codings* zu *Besseres Bildungssystem* beziehen sich auf die Organisation und Funktion des Bildungssystems. Im Vordergrund steht die Verankerung von Steuerungs- und Kontrollmechanismen im *Bildungssystem* im Sinn von Qualitätsentwicklung und Evaluation, die auch von den Schulen selbst vorgenommen werden sollen.[384] Für die Qualität spielen neben effizienten Investitionen auch soziale Faktoren eine Rolle, wie die Integration von Menschen mit Behinderung, Sicherheit in der Schule und „prevention of early school leaving“[385], also das Ziel, junge Menschen mindestens bis zu ihrem Sekundarabschluss in der Schule zu halten. Auch eine Annäherung und die Transparenz der europäischen Bildungssysteme werden angestrebt.[386] Hier besteht eine enge Verbindung zu *Maßnah men/Zusammenarbeit/Gemeinsamkeit.* In einigen Textstellen werden sogar konkrete *Benchmarks* für die Qualitätsentwicklung der Bildungssysteme formuliert: „By 2010, an EU average rate of no more than 10 % early school leavers should be achieved.”[387]

Das Bildungssystem soll nicht nur verbessert werden, sondern die Analyse der Dokumente impliziert, dass es quasi auch auf den außerschulischen Bereich ausgedehnt werden soll. Bei der Kategorie *informal learning* handelt es sich um einen *In-vivo-Code* mit den Signalbegriffen *informal learning, non-formal learning*. Dieser Kategorie sind nur acht *Codings* zugeordnet. Die stärkere Beachtung des außerschulischen Lernens ist Teil der *EU*-Konzeption des *lifelong learning*. Außerdem besteht eine enge Verbindung zur Kategorie *Akteure/Andere*, weil dort außerschulische Lernumgebungen als Orte der Bildung angegeben werden. In den zugeordneten *Codings* wird betont, dass in allen Bereichen des menschlichen Lebens gelernt werden soll, z. B. auch im Ehrenamt *(voluntary work)*. Eine höhere Wertschätzung außerschulischen

[383] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information and Communications Technology and Teachers Training. Abs. 3.
[384] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 11: Quality Assurance in School Education – Conclusions. Abs. 2.
[385] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People. S. 29.
[386] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 02: A Europe of Knowledge. S. 7.
[387] Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 7.

Lernens soll Jugendliche auch für die Schule motivieren. Es soll eine *Zusammenarbeit* zwischen Schule und außerschulischem Lernen stattfinden. Ein früher Schulabgang ohne Abschluss soll so verhindert werden.[388] Bis auf ein *Coding* stammen die *informal learning* zugeordneten Textstellen aus der Resolution *Combating the Social Exclusion of Young People (2003)*.

Wie innerhalb der *EU* wird auch für den Umgang der Menschen im Nationalstaat eine akzeptierende Haltung gewünscht. „Understanding"[389] und eine positive Einstellung zu gesellschaftlicher Heterogenität werden in den *Codings* zum Ziel *Umgang mit Heterogenität* gefordert. Diskriminierung und soziale Exklusion sollen verhindert werden.[390] Es wird die Auffassung vertreten, dass soziale Inklusion am besten über eine Integration in den Arbeitsmarkt geschehen könne, wie die folgenden Beispiele zeigen:

> „Preventing breakdowns in conditions of existence which could lead to situations of marginalisation and the risk of exclusion, particularly by developing capabilities for occupational inclusion and by promoting policies aimed at ensuring that no one is excluded from the information society."[391]

> „The best safeguard against social exclusion is a job … the improvement of skills, education and lifelong training, voluntary service activities … and universal access to knowledge, play an important part in combating social exclusion."[392]

Diese Textstellen machen die sozialpolitische Sichtweise des *Rates der EU* deutlich, die einen Arbeitsplatz als besten Weg zur sozialen Inklusion formuliert.

---

[388] Vgl. Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People.
[389] Rat der Europäischen Union 1997, 11: Respecting Diversity and Combating Racism and Xenophobia.
[390] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representativeson the social inclusion of young people. Abs. iii.
[391] Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. iii.
[392] Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. 8.

In den *Codings* zur *In-vivo*-Kategorie *personal development* geht es vor allem um Eigenschaften, die das Individuum entwickeln soll. Diese werden häufig als Anforderungen formuliert, die an die Person gestellt werden.[393] Sie betreffen meist Partizipation[394] und auf den Beruf ausgerichtete Eigenschaften.[395] Es besteht ein Zusammenhang zu *Umgang mit Heterogenität* weil dort wie hier „inclusion"[396] und „integration"[397] als Ziele formuliert werden. „Personal development"[398] wird häufig im Zusammenhang mit „sense of initiative"[399] genannt. Der Mensch soll Initiative und Unternehmergeist entwickeln, was auf eine eher ökonomische Ausrichtung der Kategorie hindeutet.

> „The aim is the promotion of personal development and sense of initiative of individuals, their integration into working life and society, their participation in the democratic decision-making process and their ability to adjust to economic, technological and social change."[400]

Hier werden eine Reihe von Anforderungen an das Individuum aufgeführt. Mehrmals werden gesellschaftliche Aspekte mit ökonomischen Aspekten verknüpft. Besonders die Formulierung „integration into working life and society"[401] verdeutlicht die Annahme, dass über eine Integration in den Arbeitsmarkt auch eine gesellschaftliche Inklusion erreicht wird. Es wird der Anspruch erhoben, möglichst intensiv *personal development* vorzunehmen:

> „In a knowledge society individuals must update and complement their knowledge, competencies and skills throughout life to maximise their per-

[393] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 03: 1839. Council – EDUCATION 31/3/1995 (English) – Press: 102 Nr.: 6123/95. European Year of Education and Training (1996). (Zugriff: Mai 2006). <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009d0002.htm>.
[394] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. 6.
[395] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 11: Combating the Social Exclusion of Young People. S. 28.
[396] z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 02: A Europe of Knowledge. Policy debate.
[397] Rat der Europäischen Union 1995, 10: European Year of Lifelong Learning (1996).
[398] Rat der Europäischen Union 1995, 03: European Year of Education and Training (1996).
[399] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 03: European Year of Education and Training (1996).
[400] Rat der Europäischen Union 1995, 10: European Year of Lifelong Learning (1996).
[401] Vgl. Rat der Europäischen Union 1995, 10: European Year of Lifelong Learning (1996).

sonal development and to maintain and improve their position in the labour market."[402]

In diesem Textstück wird ein direkter Zusammenhang zum Konzept des *Lebenslangen Lernens* hergestellt. Gleichzeitig wird durch die Argumentation mit Anforderungen des Arbeitsmarktes Druck aufgebaut, da nicht nur Wissen und Fähigkeiten, sondern auch Kompetenzen[403] fortgebildet werden sollen. Dadurch, dass von *personal development* gesprochen wird, wird die Person in ihrer Gesamtheit unter Druck gesetzt und aufgefordert, ihren Wert für den Arbeitsmarkt zu steigern. Der Begriff „personal development"[404] taucht wesentlich erst nach 2000 auf und zwar hauptsächlich in den Dokumenten, die sich mit *social inclusion* beschäftigen. Dies bestätigt die These, dass soziale Inklusion mit einer Integration in den Arbeitsmarkt verbunden wird und legt gleichzeitig die Vermutung nahe, dass dem Individuum für den Erfolg der sozialen Inklusion die Hauptverantwortung gegeben wird. Häufig erscheinen die Ziele *personal development* und *Arbeitsmarkt* in einem Absatz.

In den Textstellen, die der Kategorie *Arbeitsmarkt* zugeordnet wurden, ist es das Ziel, eine gute Arbeitsmarktsituation zu schaffen. Im Zusammenhang mit letzterem Ziel wird häufig die *Lissabon-Strategie* erwähnt.[405] Auch bei den *Codings* zum Ziel *Arbeitsmarkt* taucht wieder die Formulierung „social inclusion"[406] auf und zwar als Synonym für eine Integration in den Arbeitsmarkt.

Es besteht also ein Zusammenhang mit dem *Umgang mit Heterogenität*. Die individuelle Verantwortung, sich zum Zwecke der „employabili-

[402] Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 9.
[403] Zur Einschätzung dieses schwammigen und vieldiskutierten Begriffs vgl. Höhne, Thomas 2007: Der Leitbegriff ‚Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz (Hrsg.) 2007: Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft. <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>. S. 236–149.
[404] Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 9.
[405] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 02: A Europe of Knowledge. S. 7.
[406] Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People.

ty“[407] fortzubilden,[408] aber auch die gesellschaftliche Verantwortung für die Integration in den Arbeitsmarkt, werden thematisiert. Letzteres geschieht z. B. im Zusammenhang mit jungen Menschen, die ohne Abschluss die Schule verlassen,[409] hier soll durch ein *verbessertes Bildungssystem* und die *Förderung von Benachteiligten* Abhilfe geschaffen werden. Auch Sprachkenntnisse,[410] der Umgang mit neuen Technologien und *Lebenslanges Lernen*[411] seien wichtig, um einen Arbeitsplatz zu bekommen. Als Grund für veränderte Arbeitsmarktbedingungen wird der Wandel zur *Wissensgesellschaft* angeführt.[412] Das Ziel *Arbeitsmarkt* wird erst seit 2000 vermehrt formuliert.

Während in der Kategorie *Arbeitsmarkt* der Schwerpunkt auf der Situation der Arbeitnehmer liegt, wurden der Kategorie *Humankapital* dagegen Textstellen zugeordnet, in denen eine wirtschaftliche Perspektive auf den Arbeitsmarkt eingenommen wurde. Die Kategorie entstand als *In-vivo-Code* (*human capital*) und wurde dann anhand einer definierenden Aussage der *Europäischen Union* konkretisiert. Auf einer Internetseite der *EU* wird der Begriff *Humankapitalbildung* umschrieben als „Menschen mit den Qualifikationen auszustatten, die in einer sich rasch verändernden, wissensbasierten Wirtschaft gefragt sind“.[413] Orientiert an dieser Definition wurden hier sowohl Textstellen eingeordnet, in denen die Begriffe „human capital“[414] oder „human resources“[415] vorkommen, als auch Textstellen, in denen eindeutig erkennbar ist, dass Menschen mithilfe der bildungspolitischen Maßnahme für die Wirtschaft

[407] Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. Luxemburg Process on Employment. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.
[408] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 03: Improving and diversifying Language Learning and Teaching within the education systems. Abs. 4.
[409] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives, on the social inclusion of young people. Abs. iii e.
[410] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 06: Items approved without debate: Education. Abs. c.
[411] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 06: Future Challenges and Objectives of Education Systems in the Learning Society: Follow-Up to the Lisbon European Council.
[412] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 6.
[413] Europäische Union 2006: Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit. Die Beschäftigungspolitik der EU im Überblick. <http://ec.europa.eu/employment_social/social_model/3_de.html>. Abs. 3.
[414] z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 30.
[415] z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 06: Future Challenges and Objectives of Education Systems in the Learning Society: Follow-Up to the Lisbon European Council.

gut einsetzbar gemacht werden sollen. Wie genau die Ressource Mensch gestaltet sein soll, wird nicht ausgeführt. Neben der konkreten Berufsvorbereitung wird aber betont:

> „in an internationalised economy increasingly founded on knowledge, openness to foreign cultures and the ability to educate oneself and work in a multilingual environment are essential to the competitiveness of the European economy".[416]

Interkulturelle Fähigkeiten und Selbstständigkeit werden hier also nicht als gesellschaftliche oder persönliche Werte, sondern als wirtschaftliche Ressourcen betrachtet. Es fällt auf, dass „social and human capital"[417] mehrfach gemeinsam genannt werden. Dies unterstreicht die Annahme der Interaktion und Interdependenz dieser beiden Pole. *Humankapital* wird häufig als Ressource betrachtet, die für die Wettbewerbsfähigkeit Europas notwendig ist. Oft wird diese Kategorie auch verbunden mit *Finanzierung*, indem betont wird, dass sich Investitionen in Bildung lohnen.[418] Da neun der 14 zugeordneten *Codings* im Dokument *Knowledge Society – Council Resolution (2003)* auftreten, könnte eine enge Verbindung zu *Wissensgesellschaft* bestehen.

Der *Code Wissensgesellschaft* entstand als *In-vivo-Code* mit den Signalwörtern „knowledge society"[419] oder „knowledge-based society"[420]. Die *Wissensgesellschaft* wird in den untersuchten Dokumenten zu einem großen Teil als eine auf Informationsdienstleistungen basierende Wirtschaft definiert.[421] Das Wirtschaftsleben in der *Wissensgesellschaft*

---

[416] Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives concerning an action plan for mobility. Abs. 4.
[417] Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 31.
[418] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 31.
[419] Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 6.
[420] Rat der Europäischen Union 2003, 11: 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.: 14575/03. Education and Training Systems in Europe. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/78243.pdf.>. S. 23.
[421] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 02: 2484th Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 7/2/2003 – Press: 27 Nr.: 5962/03. A Europe of Knowledge. Policy debate. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/74435.pdf>. S. 5.

baut auf Information und Wissen auf.[422] Die wissensbasierte Gesellschaft soll wettbewerbsfreudig sein.[423] Dies ergibt eine Vielzahl von Herausforderungen an die in ihr lebenden Menschen, sie brauchen z. B. Unternehmer- und Initiativgeist.[424] Technologische Entwicklungen werden als Voraussetzung und Grund für die Entwicklung zur *Wissensgesellschaft* dargestellt. Um an ihr teilhaben zu können, ist die Fähigkeit, ICT zu nutzen, notwendig.[425] Des Weiteren wird ein gewisses Grundlagenwissen als Voraussetzung für die Teilhabe an der *Wissensgesellschaft* angesehen, hierzu gehöre sekundäre Bildung.[426] Wie diese Teilhabe genau gestaltet sein soll und welche Vor- und Nachteile sie bringt, wird in den Dokumenten nicht erörtert. Der Wunsch, an der *Wissensgesellschaft* teilzuhaben, wird als gegeben vorausgesetzt. Die *Wissensgesellschaft* wird also gleichermaßen als *Begründung* und Herausforderung, wie auch als *Ziel* dargestellt. Es wird davon ausgegangen, dass sich Bildungsprozesse im Kontext der *Wissensgesellschaft* verändern, insbesondere stärker individualisiert werden.[427] Um der Herausforderung begegnen zu können, müsse das Bildungssystem verbessert und verändert werden.[428] Es ist bezeichnend, dass *knowledge society* und *knowlegde economy* oft gleichbedeutend und manchmal sogar gleichzeitig verwendet werden:

> „The Council also approved Conclusions … on the importance of education and training in the knowledge society/economy in Europe."[429]

Hier wird deutlich, dass eine *Wissensgesellschaft* in erster Linie anhand einer wissensbasierten Wirtschaft definiert wird. Besonders häufig wird das Ziel *Wissensgesellschaft* in den Dokumenten von 2003 genannt.

---

[422] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 30.
[423] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 30.
[424] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People. S. 28.
[425] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information and Communications Technology and Teachers Training. Abs. 2.
[426] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 8.
[427] Vgl. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information and Communications Technology and Teachers Training. Abs. 3.
[428] Vgl. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information and Communications Technology and Teachers Training. Abs. 2.
[429] Rat der Europäischen Union 2003, 02: A Europe of Knowledge. Policy debate. S. 6; Rat der Europäischen Union 2003, 02: A Europe of Knowledge. S. 7.

Da als *Wissensgesellschaft* in erster Linie eine wissensbasierte Wirtschaft verstanden wird, besteht ein sehr enger Zusammenhang zur Kategorie w*irtschaftsbezogene Ziele*. Hier wurden Textstellen zugeordnet, in denen als Ziel der bildungspolitischen Maßnahme wirtschaftlicher Wettbewerb oder Wachstum formuliert wurden. Abgesehen von zwei Textstellen, in denen deutlich wird, dass der Wirtschaftsbereich ICT durch die Entwicklung von Lernsoftware gestärkt werden soll,[430] stammen alle *Codings* aus Dokumenten nach 2000. Wissen wird in den zugeordneten *Codings* als wesentlicher Wirtschaftsfaktor und Wettbewerb als anzustrebendes Wirtschaftsprinzip angeführt.[431] Häufig wird auf die *Lissabon-Strategie* Bezug genommen.[432] Dadurch, dass Wissen häufig als Wirtschaftsfaktor genannt wird, ergeben sich enge Verbindungen zu den Kategorien *Humankapital* und *Wissensgesellschaft*. Über die Betonung der Wirtschaftlichkeit von Investitionen in Bildung besteht eine Verbindung zur Kategorie *Finanzierung*:

> „Investment in education is one with long-term returns and indirect as well as direct benefits, and most governments consider it to impact positively on several key political challenges such as social cohesion, international competition, and sustainable growth."[433]

Bei dieser und weiteren Textstellen ist eine Kopplung von quasi sozialen, wie hier *social cohesion*, mit ökonomischen Zielen festzustellen.

Das Thema der *Finanzierung* von bildungspolitischen Maßnahmen war in den Dokumenten des *Rates der Europäischen Union (Bildung)* derart zentral, dass außerhalb der Oberbegriffe eine Kategorie *Finanzierung* eingerichtet wurde. Da es aber im Großen und Ganzen darum geht, Finanzierung zu verbessern, wird dieser Aspekt hier unter der Überschrift

[430] Vgl. Rat der Europäischen Union 1997, 06: Information and Communications Technology and Teachers Training. Abs. 5; 8.
[431] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives concerning an action plan for mobility. Abs. 4.
[432] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 02: A Europe of Knowledge. Policy debate. S. 6.
[433] Rat der Europäischen Union 2003, 05: European Benchmarks in Education and Training. S. 9.

Ziele verhandelt. Unter *Finanzierung* wurden Textstellen eingeordnet, in denen es um die Art und Organisation der Finanzierung von Bildungsmaßnahmen geht. Es wurden nur Textstellen berücksichtigt, in denen eine grundsätzliche Diskussion geführt und diese Frage nicht anhand von konkreten Projekten, also als Frage der Politikimplementation thematisiert wurde. Es bestand der Wunsch, anhand einer Positionierung in der Frage, wer die Finanzierung von Bildung übernehmen solle, Rückschlüsse auf die Sichtweise auf Bildung als ökonomisches oder kulturelles Gut zu ziehen. Eine solche Positionierung findet nicht eindeutig statt. Es werden private und staatliche Quellen, Gelder der *EU, Sponsoring* und andere Formen der Finanzierung durch Unternehmen als gleichwertig vorgeschlagen. Ein staatliches Monopol wird also nicht deutlich. Besonders zeigt sich in fast allen zugeordneten Textstellen die Forderung, dass die Finanzierung des Bildungsbereichs verbessert werden soll. Dies wird durch eine ökonomische Argumentation, gekoppelt mit sozialen Argumenten gestützt.[434] Investitionen in Bildung sollen gesehen werden „as an investment rather than a cost".[435] Es wird die Annahme deutlich, dass eine verbesserte Bildung zu Verbesserungen in der Wirtschaft und so auch der Gesellschaft führt. Der Humankapitalgedanke wird häufig geäußert. Das Thema *Finanzierung* wird erst in den Dokumenten nach 2000 diskutiert. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich erst jetzt im Rahmen der *Open Method of Coordination* für die *EU* ein größerer Handlungsspielraum ergibt.

5. Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *Europäischer Union* im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung – Vergleich und Verortung

In den untersuchten Konzeptionen für eine Bildung in Europa lassen sich bei beiden Akteuren sowohl Kultur- als auch Wirtschaftsorientierung ausmachen. Besonders bei der *EU* spielen außerdem sozialpolitische Überlegungen eine Rolle. In Kapitel 5.1 wird dargelegt, welche Kriterien als Beurteilungsfolie für eine Verortung der Bildungskonzeptionen

[434] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 31 f.
[435] Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 31.

als kultur- oder wirtschaftsorientiert genutzt werden. Diese sollen im Rahmen dieser Arbeit nicht diskutiert werden sondern lediglich als Anhaltspunkte für die in 5.2 folgende Verortung und Diskussion der Ergebnisse meiner eigenen Analyse dienen.

5.1 Anhaltspunkte für Kennzeichen von Kultur- bzw. Wirtschaftsorientierung in den Bildungskonzeptionen

In der Darstellung der Kennzeichen für eine Kultur- oder Wirtschaftsorientierung der Bildungskonzeptionen beziehe ich mich bewusst auf aktuelle Autoren, da es um die Interpretation von in jüngster Vergangenheit im politischen Prozess entstandenen Bildungskonzeptionen geht. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 dargestellten Befunde erscheinen die Ansätze von Max Fuchs[436] als Anhaltspunkte für die Bestimmung der Kennzeichen von Kulturorientierung und die Darstellung von Hans Pechar[437] zur Bildungsökonomie für ertragreich.

5.1.1 Kennzeichen einer Kulturorientierung der Bildungskonzeptionen

Max Fuchs' Ausführungen zur Kulturpolitik und Kulturpädagogik beziehen sich maßgeblich auf die Kulturphilosophie Ernst Cassirers, die nach Fuchs auch als Bildungstheorie gelesen werden kann. Cassirer geht davon aus, dass sich der Mensch als aktives Wesen die Welt selbst konstruiert. „Im ganzen genommen könnte man die Kultur als den Prozeß der fortschreitenden Selbstbefreiung des Menschen beschreiben."[438] Der Mensch erschaffe sich selbst, indem er die Welt gestalte und umgekehrt.[439] Durch seine Tätigkeit erschafft der Mensch also sich und seine Umwelt und zwar im Hinblick auf eine ideale Welt. Im erzieherischen Prozess komme es darauf an, die Bandbreite dieser Tätigkei-

[436] Max Fuchs ist Erziehungswissenschaftler, Vorsitzender des deutschen Kulturrats, Direktor der Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung und lehrte Kulturarbeit an der Universität/Gesamthochschule Essen sowie Bildungs- und Kulturpolitik an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg.

[437] Hans Pechar ist Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Bildungsökonomie. Er leitet die Abteilung für Hochschulforschung an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung an der Universität Klagenfurt und ist Dozent für den MBA Studiengang Bildungsmanagement.

[438] Vgl. Cassirer, Ernst 1990: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Aus dem Englischen übersetzt von Reinhard Kaiser. Frankfurt a. M.: Fischer [Original 1944 Yale University Press]. S. 345.

[439] Vgl. Fuchs, Max 1999: Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 92.

ten zu entfalten.[440] Cassirers Kulturphilosophie kann anhand der folgenden Grundlagen auch als Bildungstheorie betrachtet werden: Sie bietet eine Vorstellung von der Entwicklungsfähigkeit des Menschen, der Möglichkeit seiner Bildsamkeit in eine bestimmte Richtung und der Möglichkeit, ihn darin pädagogisch zu unterstützen. Sie sieht den Menschen im Zusammenspiel mit sozialen und kulturellen Bezügen und bietet als Grundlage eine ethisch-moralische Basis.

Kulturpädagogik wurde in den 1920er Jahren von Vertretern der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik* geprägt. Vor diesem Hintergrund sei auch Cassirers Anthropologie zu sehen. Bildung werde danach als *wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt* wahrgenommen. Die Vorstellung einer dialektischen Einheit von Bildung und Kultur, bei der Kultur als die objektive Seite der Bildung und Bildung als die subjektive Seite von Kultur betrachtet wird, geht bis auf Comenius zurück. Sie steht auch im Mittelpunkt des Humboldtschen Bildungsdenkens, wurde von Dilthey und seinen Anhängern vertieft und durch die Frankfurter Schule um die politisch ideologiekritische Dimension erweitert.[441]

Fuchs vertritt vor dem Hintergrund der geisteswissenschaftlichen Tradition ein emanzipatorisches Verständnis von Kultur, in dem Kultur als Selbstbefreiung des Menschen gesehen wird und analog dazu ein emanzipatorisches Verständnis von Bildung „als zunehmendem Prozeß der Aneignung und Steuerung der eigenen Lebensbedingungen durch selbstbestimmtes Handeln".[442] Hervorzuheben sei dabei der grundsätzliche Entwicklungscharakter von kulturellen und Bildungsprozessen.[443] Als gemeinsames Ziel von Kulturpolitik und Pädagogik macht Fuchs die „Humanisierung"[444] aus. Cassirer weist darauf hin, dass kulturelle Vielfalt und Gegensätze nicht Disharmonie bedeuten, sondern verschiedene Aspekte der Humanität zeigen, das „Dissonante steht im Einklang

[440] Vgl. Fuchs, Max 1999: Mensch und Kultur. S. 69.
[441] Vgl. Fuchs, Max 1999: Mensch und Kultur. S. 90.
[442] Fuchs, Max 1999: Mensch und Kultur. S. 165.
[443] Vgl. Fuchs, Max 1999: Mensch und Kultur. S. 166.
[444] Fuchs, Max 1999: Mensch und Kultur. S. 9.

mit sich selbst."[445] So diagnostiziert Fuchs in der Entwicklung der Kulturtheorie durchweg „Weltoffenheit".[446] Kultur entstehe in einer Auseinandersetzung mit dem Fremden.[447] Fuchs hält es mit Mühlmann im Bezug auf die Kulturpolitik für relevant, in Kulturen „*Chancen menschenmöglichen Verhaltens*" [448] zu sehen.[449] Er verweist auf Herders pluralen Kulturbegriff, nach dem es viele Kulturen im Sinn menschlicher Lebensweisen gibt.[450] Die aktuelle Politik, z. B. der UNO, sehe demnach kulturelle Vielfalt nicht bloß als unvermeidbar, sondern sogar als Reichtum. Kulturpolitik könne zeigen, dass die Pluralität je legitimer und begründeter Lebensformen und Symbolsysteme einen Reichtum darstellt und ein Beleg für die Vielfalt menschlicher Kreativität ist. „Dies alleine ist eine grandiose zivilisatorische Aufgabe."[451]

Soziokulturpolitik als eine Politik der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt der Lebensweisen und Identitäten ist nach Fuchs das „zeitgemäße und zukunftsfähige kulturpolitische Paradigma schlechthin"[452], mit dem „Kulturpolitik an einer entscheidenden Problematik Europas und der Welt ansetzen kann".[453]

Fuchs distanziert sich von Containerbegriffen von Kultur und Gesellschaft, die eine Kultur direkt einer Menschengruppe, z. B. innerhalb eines Nationalstaates oder den Mitgliedern eines Stammes zuordnen. Kultur werde von Vertretern dieser Auffassung als unbeweglich, homogen und genau abgrenzbar betrachtet.

---

[445] Vgl. Cassirer, Ernst 1990: Versuch über den Menschen. S. 346.
[446] Fuchs, Max 1999: Mensch und Kultur. S. 36.
[447] Fuchs, Max 1999: Mensch und Kultur. S. 36.
[448] Mühlmann, Wilhelm Emil 1966: Umrisse und Probleme einer Kulturanthopologie. In: Mühlmann, Wilhelm Emil/Müller, Ernst W. (Hrsg.) 1966: Kulturanthropologie. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch. S. 17. Herv. i. O.
[449] Vgl. Fuchs, Max 1999: Mensch und Kultur. S. 39.
[450] Vgl. Fuchs, Max 2002: Kunst, Kultur, Ökonomie und Politik. S. 51.
[451] Fuchs, Max 2002: Kunst, Kultur, Ökonomie und Politik. S. 51.
[452] Vgl. Fuchs, Max 2001: Wozu Kulturpolitik? <http://www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaetze/fuchskulturpolitik.pdf>.
[453] Fuchs, Max 2004: Unbekanntes Europa. S. 14.

> „Heute sollte Standard jeder kulturtheoretischen und kulturpolitischen Diskussion das Faktum sein, dass das Kulturelle immer schon Interkulturelles und zudem immer im Fluss ist.“[454]

Dennoch ertöne immer wieder, z. B. in der Diskussion um eine deutsche Leitkultur, der Ruf nach Orientierung durch Containerbegriffe von Kultur. Fuchs diagnostiziert einen Grund dafür in der Schwierigkeit, mit der im Fluss befindlichen (inter-)kulturellen Realität umzugehen. Eine entscheidende Bildungsherausforderung müsse also dahingehend gelöst werden, „sich auf Bewegung einzulassen, keine falschen Verbindlichkeiten dort zu suchen, wo es sie nicht gibt, Offenheit und Veränderung zu akzeptieren.“[455] Ein zeitgemäßes, dynamisches Konzept von Kultur erfordere ein ebenso dynamisches Konzept von Bildung. In der (Inter-)Kultur sei Bildung wie ein Kompass, der das Handeln orientiere.[456]

Fuchs versteht Kulturpolitik als Diskurspolitik. Sie sollte eine Politik der Anerkennung und Identitätsstiftung sein.[457] Ohne normative Orientierung sei Kulturpolitik allerdings sinnlos:

> „Kulturpolitik ist immer auch Moralpolitik, die sich als Sachwalterin des Erinnerns fühlt: Gedenken, kulturelles Erbe, Bewusstmachen von Geschichte sind genuine Aufgaben der Kulturpolitik. Kulturpolitik ist daher im höchsten Maße identitätsstiftend.“[458]

Kulturpolitik könne demnach wesentlich zur Entwicklung einer *europäischen Identität* beitragen. Die kulturelle Öffentlichkeit habe als zentrales Thema die Frage, wie wir in Zukunft leben wollen – einschließlich der Frage der politischen Ordnung. Partizipation ist hierbei das zentrale Ziel einer demokratischen Kulturpolitik.[459] So könnte auch das Demokratiedefizit der *EU* gelöst werden.

---

[454] Fuchs, Max 2003: Bildung – Brücke zwischen den Kulturen? Vortrag im Rahmen der Reihe „Interkultur im Rathaus“ am 19.11. 2002 in der LHS Stuttgart. <http://www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaetze/fuchsstuttgart.pdf>. S. 5.
[455] Fuchs, Max 2003: Bildung – Brücke zwischen den Kulturen? S. 5.
[456] Vgl. Fuchs, Max 2003: Bildung – Brücke zwischen den Kulturen? S. 6.
[457] Vgl. Fuchs, Max 2002: Kunst, Kultur, Ökonomie und Politik. S. 45 f.
[458] Fuchs, Max 2004: Unbekanntes Europa. S. 14.
[459] Vgl. Fuchs, Max 2004: Unbekanntes Europa. S. 15.

Anhand der dargestellten Überlegungen werden für die Verortung der Bildungskonzeptionen die folgenden Punkte – und evtl. weitere, die sich anhand des Materials aufdrängen – als Kennzeichen für eine Kulturorientierung der Bildungskonzeption gesehen.

- Bildung wird im Kontext der wechselseitigen Beeinflussung von Mensch und Welt gesehen.
- Bildung wird in einem emanzipatorischen Bildungsverständnis als Prozess der Aneignung und Steuerung der eigenen Lebensbedingungen durch selbstbestimmtes Handeln gesehen.
- Kulturorientierte Bildungspolitik ist, wie Fuchs' *Soziokulturpolitik*, eine Politik der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt.
- Eine kulturorientierte Bildungskonzeption erkennt die Bedeutung eines kulturellen Gedächtnisses, also des Umgangs mit Zeit.
- Eine kulturorientierte Bildungskonzeption legt Wert auf politische Partizipation und bearbeitet die Frage nach der Zukunftsgestaltung.
- Eine kulturorientierte Bildungskonzeption beschäftigt sich mit der Sinnfrage.

5.1.2 Kennzeichen für eine Wirtschaftsorientierung der Bildungskonzeptionen

In der Darstellung der Anhaltspunkte für Kennzeichen einer Wirtschaftsorientierung in den Bildungskonzeptionen orientiere ich mich an dem Buch *Bildungsökonomie und Bildungspolitik* von Hans Pechar, das 2006 in der *Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement* erschienen ist. „Bildungsmanager – schon diese Bezeichnung ist ein Symptom für das Einsickern ökonomischer Denkweisen in ein zuvor rein kulturell definiertes Feld"[460] stellt Pechar fest. Pechar betrachtet als Bildungsökonom Bildung nicht, wie dies im deutschen Sprachraum häufig geschehe, als Selbstzweck, sondern aus einer ökonomischen und politischen Perspektive. Er fragt nach dem ökonomischen Nutzen von

[460] Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Münster: Waxmann (= Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement. Bd. 2. S. 17.)

Qualifikationen und nach den Kosten von Schulen und Universitäten. Zentrales Paradigma ist für ihn die Knappheit der Ressourcen. Bildung sei ein Bereich der Gesellschaft, in den Investitionen fließen könnten. Diese müssten Erträge erbringen. Nicht jede Art von Bildung sei eine lohnende und zukunftsträchtige Investition. Es werde zunehmend wichtig, die faktischen Wirkungen von Bildung in transparenter Form darzustellen und diese Wirkungen zu den Ausgaben für das Bildungswesen in Beziehung zu setzen.[461] Pechar sieht die Notwendigkeit, die „Ausbildungsleistungen an den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems zu orientieren und die Bildungsorganisationen nach Effizienzgesichtspunkten zu optimieren".[462]

Diese Sichtweise basiert auf Überlegungen der Humankapitaltheorie. Das Kernkonzept der Humankapitaltheorie besteht darin, die Aufwendungen und Anstrengungen für Bildung als Investition zu deuten, die wirtschaftliche und soziale Vorteile bringt.

> „Das Konzept der Bildungsinvestition unterscheidet sich von der traditionellen Bildungstheorie durch seinen instrumentellen, auf Zwecke (Erträge) zielenden Charakter."[463]

Im Rahmen der Humankapitaltheorie wird angenommen, dass Bildung die Produktivität der Arbeitskraft hebt, Individuen mit höherer Qualifikation also in gleicher Zeit mehr leisten als diejenigen mit niedrigerer Qualifikation. Bei unselbstständiger Arbeit wird diese Eigenschaft durch höhere Löhne abgegolten. Höhere Bildung führt also zu einem höheren Einkommen. Es wird angenommen, dass Individuen demnach unternehmerische Entscheidungen in Bezug auf die Formung ihres Arbeitsvermögens treffen. Sie investieren mehr oder weniger Geld und Zeit in ihr Humankapital und erreichen dementsprechend höhere oder geringere Bildungserträge. Der Einzelne ist also der Unternehmer seiner Arbeitskraft. Bildung könne unterschieden werden in Investition und Konsum. Bei einer Investition würden Kaptitalbestände aufgebaut, die Er-

[461] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 13 ff.
[462] Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 15.
[463] Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 29.

träge abwürfen. Dabei handele es sich um eine unternehmerische Entscheidung, die knappen Ressourcen auf jene Ziele zu lenken, die hohe Erträge versprechen. Als Konsum werden dagegen Ausgaben gesehen, die der unmittelbaren Befriedigung von Bedürfnissen dienen, z. B. das Lesen eines Romans.[464]

In der Humankapitaltheorie werden verschiedene Auffassungen hinsichtlich der Rolle des Staates vertreten. Neoklassische Ansätze gehen davon aus, dass in erster Linie das einzelne Individuum von seinen Investitionen ins eigene Humankapital profitiert. Rationale Akteure haben demnach genug Motivation für Bildungsinvestitionen. Der Markt sorgt dafür, dass die Art der Bildungsinvestitionen und die Nachfrage nach Qualifikationen aufeinander abgestimmt sind. Keynesianistische Ansätze gehen davon aus, dass durch Bildungsinvestitionen sowohl individuelle als auch soziale Erträge erzielt werden. Gesellschaftliches Interesse an Bildungsinvestitionen und staatliche Bildungspolitik spielen hier eine größere Rolle.[465] Unabhängig von dieser Diskrepanz interessiert sich die Humankapitaltheorie „nicht für den Eigenwert der Bildung, sondern für ihren ökonomischen und sozialen Nutzen".[466] Es wird eine Bildungsertragsrate errechnet, die die im Laufe der Zeit erzielten Vorteile den Kosten von Bildungsinvestitionen gegenüberstellt. Hier werden private (z. B. höheres Einkommen, Sozialprestige) und soziale (z. B. geringere Arbeitslosentransfers, soziale Verantwortlichkeit aufgrund gehobener Stellung) Erträge unterschieden, die sich entweder monetär oder nicht-monetär ausdrücken lassen. Die Bildungsökonomie interessiert sich vor allem für die privaten monetären Erträge, also den positiven Zusammenhang von Bildung und Einkommen. In einem erweiterten Humankapitalbegriff wird die Frage gestellt, welche menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten *(soft skills)* für das Humankapitalkonzept relevant sind. Dazu gehören Persönlichkeitsmerkmale, die die Arbeitsleistung beeinflussen, wie z. B. Initiative und Motivation, eine realistische Selbsteinschätzung, die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen

[464] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 29 ff.
[465] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 32.
[466] Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 37.

und die Fähigkeit zur Laufbahn- bzw. Karriereplanung. Leistungsfähigkeit wird in diesem Zusammenhang als grundlegendes Humankapital, die Fähigkeit zur Entwicklung und Nutzung dieser Leistungsfähigkeit als weiter gefasstes Humankapital beschrieben.[467]

Pechar stellt dar, dass Bildung weder als ein rein öffentliches noch als ein rein privates, sondern als ein gemischtes Gut zu betrachten ist, das sowohl öffentlich als auch privat bereitgestellt werden kann. Für die unterschiedlichen Bildungsstufen macht er unterschiedliche Formen, Möglichkeiten und Risiken der Bereitstellung aus. Er unterscheidet nicht nur staatliche und private Bereitstellung der Bildungseinrichtungen, sondern auch gewinnorientierte und gemeinnützige Bildungseinrichtungen. Er erörtert auch die Chancen und Risiken der Umstrukturierung von Bildungseinrichtungen zu öffentlichen Unternehmen mithilfe des *New Public Management*. Kernstück der Reformen ist eine Stärkung der institutionellen Autonomie von Schulen und Hochschulen. Es wird davon ausgegangen, ein Wettbewerb unterschiedlicher pädagogischer Profile führe in der Summe zu besserer Qualität und zu höherer Zufriedenheit der Klient/inn/en. Um einem Missbrauch der neuen Autonomie vorzubeugen, müsse sich die staatliche Aufmerksamkeit stärker auf die Output-Kontrolle konzentrieren. Die Rechenschaftspflicht autonomer Bildungseinrichtungen müsse also erhöht werden. Um die Wirkungen und Ergebnisse von Unterricht besser zu erfassen und die Leistungsunterschiede zwischen Bildungseinrichtungen transparent zu machen werden Leistungsindikatoren entwickelt. So sollen Anreize für die Bildungsinstitutionen geschaffen werden, ihre Leistungen zu optimieren.[468]

Pechar betrachtet die ökonomische Sicht auf Bildung vor dem Hintergrund der Voraussetzungen der *Wissensgesellschaft*, deren Entstehung er Mitte des 20. Jahrhunderts verortet.[469] Von der Wirtschaft seien von diesem Zeitraum an nicht nur elementare Kulturtechniken, sondern höhere Qualifikationen und Spezialexpertise nachgefragt worden. Bildung

[467] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 37 ff.
[468] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 64.
[469] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 20.

werde verstärkt Gegenstand ökonomischer Theorie. Der dabei angenommene Zusammenhang zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum eröffne der Bildungspolitik einen erhöhten Stellenwert und neue Perspektiven. Eine gesteigerte Partizipation bislang bildungsferner Schichten an höherer Bildung werde zunehmend als wirtschaftspolitische Notwendigkeit betrachtet. Bildungseinrichtungen bekommen den Stellenwert ökonomischer Akteure, die mit knappen Ressourcen wirtschaften und zugleich wachsenden Anforderungen gerecht werden müssen.[470] Pechar skizziert den schrittweisen Übergang von den Frühphasen der industriellen Revolution zur „wissensbasierten Ökonomie“.[471] Auch er setzt also Wissensgesellschaft und wissensbasierte Wirtschaft gleich. Er vollzieht die gesellschaftlich-wirtschaftliche Entwicklung mit der technologischen Entwicklung vom 18. Jahrhundert bis heute anhand von fünf *Kondratjew-Zyklen* nach. Der Schluss liegt nahe, dass sich eine wirtschaftsorientierte Sicht auf die Gesellschaft und demnach auch auf Bildung grundsätzlich eher an technologischen als an philosophischen Erkenntnissen und Entwicklungen orientiert. Pechar stellt fest, dass aufgrund der technologischen Neuerungen in der Wissensgesellschaft nicht mehr so viele gering qualifizierte Arbeitskräfte gebraucht würden, wie zuvor in der Industriegesellschaft.[472] Durch Migrationsprozesse in der Globalisierung sei die Zuwanderung von gering qualifizierten Arbeitnehmern „von außen“[473] sowie die Verlagerung der Produktion in Billiglohnländer möglich, so dass man sich im deutschsprachigen Raum keine Sorgen mehr darum machen müsse, genügend gering qualifizierte Arbeitnehmer zu haben. Für einen wachsenden Teil der Bevölkerung werde der Zugang zu Wissen aufgrund von Kommunikationstechnologien immer einfacher, aber aufgrund der Nachfrage des Arbeitsmarktes auch notwendiger. Ein Problem bestehe allerdings darin, dass viele Menschen die neuen technologischen Möglichkeiten noch nicht richtig nutzten, also das Wissen noch nicht angemessen auswählen, verarbeiten und einsetzen könnten. In der Behebung dieses Prob-

[470] Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 20.
[471] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 20.
[472] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 23 ff.
[473] Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 25.

lems sieht Pechar eine zentrale wirtschafts- und sozialpolitische Herausforderung der Wissensgesellschaft.[474]

Aufgrund der dargestellten Überlegungen wird eine Wirtschaftsorientierung in der Bildungskonzeption der untersuchten Akteure angenommen, wenn:

- die Knappheit der Ressourcen als zentrales Paradigma angenommen wird;
- die Notwendigkeit gesehen wird, Ausbildungsleistungen an den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems zu orientieren;
- Bildung als Investition gedeutet wird, die wirtschaftliche und soziale Vorteile bringt;
- angenommen wird, dass Bildung die Produktivität der Arbeitskraft hebt;
- das Individuum als Unternehmer seiner Arbeitskraft angesehen wird;
- in einem erweiterten Humankapitalbegriff Leistungsfähigkeit als grundlegendes Humankapital, die Fähigkeit zur Entwicklung und Nutzung dieser Leistungsfähigkeit als weiter gefasstes Humankapital betrachtet wird;
- die Qualität von (öffentlichen) Bildungsinstitutionen durch deren größere Autonomie und output-orientierte Kontrollmechanismen gesteigert werden soll;
- sich die Sichtweise auf den Entwicklungsstand der Gesellschaft an der technologischen Entwicklung orientiert.

5.2 Vergleich und Verortung

Im folgenden Abschnitt von Kapitel 5 werden die in Kapitel 4 herausgearbeiteten Ergebnisse über die Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* vor der Folie der in 5.1 dargestellten Kriterien für eine Kultur- oder Wirtschaftsorientierung und vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 dargestellten Voraussetzungen der Akteure im Spannungsfeld dieser beiden Pole verortet. Bildung hat in einer Gesellschaft immer sowohl

[474] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 25.

die Funktion der Weitergabe von als auch die Funktion der Ausbildung für den Arbeitsmarkt. Beide Dimensionen sind in den Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* vorhanden. Allerdings sind deutlich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen festzustellen. Beim *Europarat* ist eine starke Kulturorientierung auszumachen. In der Bildungskonzeption des *Rates der EU* eher eine Wirtschaftsorientierung.

In der Bildungskonzeption des *Europarates* lassen sich zwei zentrale Ziele ausmachen:

- ein wertschätzender Umgang mit Unterschieden auf der Grundlage gemeinsamer Werte sowohl national als auch europaweit,
- eine demokratische Gesellschaft.

Zentrale Ziele in der Bildungskonzeption der *EU* sind:

- Umgang mit Unterschieden durch Integration sowohl national als auch europaweit,
- die Vorbereitung der zukünftigen Arbeitnehmer auf eine wettbewerbsfähige wissensbasierte Gesellschaft.

Die zentralen Ziele der beiden untersuchten Akteure beziehen sich also erstens auf den *Umgang mit Unterschieden* sowohl innerhalb eines Staates als auch innerhalb Europas und zweitens darauf, welche *Gesellschaftsform* angestrebt wird, bzw. was für die Zukunft der Gesellschaft als besonders bedeutend angesehen wird. In Verbindung damit steht das von den Akteuren vertretene Menschenbild. Im Folgenden werden die Bildungskonzeptionen der beiden Akteure im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung anhand des unterschiedlichen Umgangs mit Unterschieden und der angestrebten Gesellschaftsform verortet und diskutiert. Dabei kann auf die umfassenden theoretischen Diskurse zu einzelnen Kategorien, aufgrund derer eine Kultur- oder Wirtschaftsorientierung der Bildungskonzeptionen angenommen wird im Rahmen dieser Arbeit leider nur oberflächlich eingegangen werden.

5.2.1 Umgang mit Unterschieden in den Bildungskonzeptionen von Europarat und EU

Im Vergleich der Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* werden die unterschiedlichen Integrationsansätze Staatenbund und Bundesstaat deutlich. Der *Europarat* setzt eher auf *Anerkennung* von Unterschieden und die *EU* stärker auf *Angleichung*. Dies ist sowohl im *Umgang mit Unterschieden* innerhalb von Gesellschaften als auch in ihrer Politik für eine *Gemeinschaft Europa* zu erkennen.

Umgang mit Minderheiten

In den Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* treten die Ziele *Umgang mit Vielfalt*, bzw. *Umgang mit Heterogenität* auf. Bei beiden geht es darum, wie der Umgang mit Unterschieden innerhalb eines Staates oder einer Gemeinschaft gestaltet werden soll. Die abweichende Benennung resultierte aus dem Eindruck, dass die Unterschiede vom *Europarat* eher als Reichtum, vom *Rat der EU* eher als Schwierigkeit angesehen werden. Für den Vergleich wird im Folgenden allgemein vom *Umgang mit Minderheiten* gesprochen. Beim *Europarat* werden vor allem kulturelle und sprachliche Unterschiede angesprochen. Die *EU* thematisiert dagegen mehrere Formen der Diskriminierung z. B. aufgrund von „sex, race or ethnic origin, religion or beliefs, disability, age or sexual orientation“.[475] In den Dokumenten des Europarates werden Unterschiede häufig als „diversity“[476] thematisiert, während bei der *EU* häufig von „all“[477] und „inclusion“[478] die Rede ist. Diese sprachlichen Varianten sind ein Hinweis für den jeweiligen *Umgang mit Minderheiten* in der Gesellschaft. Die Wünsche zum Thema *Umgang mit Vielfalt* des *Europarates* reichen von Toleranz, gegenseitigem Verständnis und Respekt bis hin zu Wertschätzung und Freundschaft. Es wird also eine Politik der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt vertreten, wie sie Fuchs von kulturorientierter Bildungspolitik fordert. In den Papieren des

[475] Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. iii.
[476] Council of Europe 2000: Resolution on the European Language Portfolio. Abs. 1.
[477] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2003: Combating the Social Exclusion of Young People. Abs. 1.
[478] Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people.

Europarates wird für eine Verbesserung des *Umgangs mit Vielfalt* innerhalb einer Gesellschaft die Verinnerlichung der *Werte* gefordert. Des Weiteren werden alle Maßnahmen für das Erreichen dieses Ziels für sinnvoll erachtet, die auch dem Ziel *Demokratie* zuträglich sind.

Auch der *Rat der EU* fordert eine positive Einstellung zu Unterschieden in der Gesellschaft. Der Schwerpunkt seiner Vorstellungen zum *Umgang mit Heterogenität* in der Gesellschaft liegt aber auf der *social inclusion* möglichst aller Menschen. In den Dokumenten des Rates der *EU* wird von sozialer und gesellschaftlicher *Inklusion* gesprochen, aber von *Integration* in den Arbeitsmarkt. Es ist also zu vermuten, dass eine Unterscheidung dieser beiden Begriffe vorgenommen wird. Nach Hinz geht *Inklusion* vom Zusammenleben in einer generell heterogenen Gesellschaft aus, während mit *Integration* die Eingliederung von Menschen, die anders sind, in ein spezifisches System gemeint ist. Die beiden Begriffe werden allerdings auch häufig synonym benutzt.[479] Dass gesellschaftliche *Inklusion* erwünscht ist, deutet auch beim *Rat der EU* auf eine Wertschätzung von Vielfalt hin. Allerdings wird die Auffassung vertreten, dass soziale Inklusion am besten und in erster Linie über eine Integration in den Arbeitsmarkt stattfinden kann: „The best safeguard against social exclusion is a job.“[480]

Die Angleichung bzw. Schaffung von *Gemeinsamkeiten*, die sich auf das Beschäftigungssystem richten, ist demnach in der Bildungskonzeption der *EU* besonders wichtig.

Der *Rat der EU* nennt als wesentliche *Maßnahme* zum *Umgang mit Heterogenität* jegliche Art der *Förderung von Benachteiligten*. Die *Förderung von Benachteiligten* zum Zwecke einer Integration in den Arbeitsmarkt und auf diesem Wege einer gesellschaftlichen Inklusion beinhaltet einerseits die Möglichkeit einer zunehmenden gesellschaftlichen Anerkennung diskriminierter Gruppen, andererseits birgt sie die Gefahr

[479] Vgl. Hinz, Andreas 2003: Inklusion – mehr als nur ein neues Wort? <http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf>.
[480] Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. 8.

der Abschaffung von Vielfalt. Diese wird im Kontext der Wissensgesellschaft zwar als Markeneigenschaft des Subjekts auf dem Arbeitsmarkt wertgeschätzt,[481] ein Arbeitsmarktbezug muss aber offenbar gegeben sein. Es fällt auf, dass die *Förderung von Benachteiligten* nicht in erster Linie befürwortet wird, um das Wohlbefinden, das Selbstwertgefühl oder die Würde dieser Menschen zu steigern. Diese Punkte werden lediglich als logische Folgen des vorherrschenden Ziels, der Integration von Benachteiligten in den Arbeitsmarkt, angesehen. Die Bedingungen der Diskriminierung, die die Benachteiligungen nach sich ziehen und eine Förderung und Integration nötig machen, werden in diesem Zusammenhang nicht thematisiert,[482] es wird aber an einigen Stellen darauf hingewiesen, dass Diskriminierung stattfindet und dass diese abgeschafft werden soll.[483] Die *Förderung von Benachteiligten* bezieht sich dennoch in erster Linie auf die Steigerung der Qualifikationen der diskriminierten/benachteiligten Personen. Bezogen auf den Bildungsbereich enthält der Wunsch nach *Förderung von Benachteiligten* den Zwang zur Bildung bzw. zur Qualifikation für den Arbeitsmarkt. Diese Maßnahme kann einerseits vorgenommen werden, um möglichst jedes verfügbare Humankapital für die europäische Wirtschaft einsetzbar zu machen,[484] andererseits kann sie auf der Forderung, Bildung als Bürgerrecht anzusehen, basieren.[485] Die Konzentration der bildungspolitischen Maßnahmen auf eine Integration in den Arbeitsmarkt bedeutet eine Ausrichtung an den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems und ist somit eher ein Kennzeichen für eine Wirtschaftsorientierung der Bildungskonzeption. Im Gegensatz zum *Europarat,* der auf den *Umgang mit Vielfalt* innerhalb eines Staates wenig eingeht und kein von seiner allgemeinen Linie abweichendes Konzept vorlegt, vertritt der *Rat der EU* in dieser Hinsicht ein sozialpolitisches Konzept, das auf der Annahme aufbaut, dass soziale Inklusion über eine Integration in den Arbeitsmarkt zu erreichen sei. Von Stobart wird ein ähnliches Konzept

[481] Vgl. Höhne, Thomas 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: Transcript. S. 92.
[482] Vgl. zu dieser Problematik Messerschmidt, Astrid 2006: Integration. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker. S. 155–161.
[483] Vgl. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. d.
[484] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 20.
[485] Vgl. Höhne, Thomas 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft. S. 98.

auch als Politik des *Europarates* als Reaktion auf die Herausforderungen durch den ökonomischen Wandel dargestellt.[486] In den untersuchten Dokumenten tritt es aber beim *Europarat* im Vergleich zum *Rat der EU* kaum auf. Eine Begründung hierfür könnte sein, dass Stobart 1994 aktuelle bildungspolitische Programme des *Europarates* einzeln vorstellt, während in dieser Arbeit durch die Auswahl der Dokumente über einen Zeitraum von neun Jahren angestrebt wurde, einen Überblick über die Bildungspolitik der Institution zu bekommen, um nicht aktuelle Strömungen, sondern möglichst grundlegende Konzeptionen feststellen zu können. Aus der Darstellung von *Werten* wie Respekt und Toleranz aufseiten des *Europarates* ist der Wunsch nach einem anerkennenden Umgang mit Minderheiten abzulesen. Da aber in den untersuchten Dokumenten dieser Organisation dazu keine ausführlichen Angaben gemacht werden, kann nicht geschlussfolgert werden, dass sich das sozialpolitische Konzept der *EU* und der Wunsch des *Europarates* nach Anerkennung von Minderheiten widersprechen. Stattdessen ist in den wenigen Textstellen, in denen der *Europarat* das Problem der Arbeitslosigkeit thematisiert, eine ähnliche Konzeption zu erahnen, da als Lösung *lifelong learning* angeboten wird. Eine akzeptierende Haltung Minderheiten gegenüber und gleichzeitig der Wunsch nach deren Integration in den Arbeitsmarkt erscheinen gut kombinierbar. In Bezug auf den Umgang mit Minderheiten sind zwischen dem *Europarat* und dem *Rat der EU* aufgrund der hier vorgenommenen Analyse also keine Spannungen, wohl aber unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erkennbar. Der *Europarat* konzentriert sich auf die Vermittlung von *Werten* und ein anerkennendes Miteinander. Der *Rat der EU* setzt seinen Schwerpunkt auf die Integration in den Arbeitsmarkt. Diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung weist beim *Europarat* eher auf eine kulturorientierte, beim *Rat der EU* auf eine eher wirtschaftsorientierte Sicht auf Bildung hin.

Gemeinschaft Europa

[486] Vgl. Stobart 1994: Der Europarat. S. 26 f.

Die Frage, wie das Verhältnis von Einheit und Vielfalt im Zuge einer europäischen Integration zu gestalten ist, wird viel diskutiert.[487] Eine Wertschätzung der kulturellen Vielfalt lässt sich in der Politik des *Europarates* auch auf europäischer Ebene erkennen. „Promoting and valuing Europe's linguistic and cultural diversity"[488] ist ein wesentliches Anliegen des *Europarates* im Hinblick auf europäische Bildungspolitik. Gleichzeitig formuliert die *Ständige Konferenz der Erziehungsminister* im Rahmen des *Europarates* aber auch eine gemeinsame normative Grundlage. Zentral ist die Überzeugung, „educational co-operation in Europe can play a determining role in meeting the challenges of respecting common basic values".[489] Über Zusammenarbeit soll also eine Verständigung auf Grundwerte möglich werden, die wiederum auf Respekt und nicht auf Anpassung basieren. Der Kategorie *Werte* sind bei der Analyse der *Europarats*-Dokumente mehr als fünfmal so viele Textstellen zugeordnet worden wie bei der Analyse der *EU*-Dokumente. Daraus lässt sich schließen, dass Wertorientierung für den *Europarat* eine deutlich größere Rolle spielt als für die *EU*.

Eine Kulturorientierung in der Bildungskonzeption des *Rates der EU* zeigt sich in der Kategorie *Gemeinschaft Europa* insofern, als dass die Vielfalt der Kulturen und Sprachen respektiert und wertgeschätzt werden soll und dass vereinzelt gemeinsame Werte formuliert werden:

> „To encourage a better understanding … of Europe's cultural diversity, as well as of its common fundamental values, based on the endeavour to ensure respect for human rights and to combat racism, anti-semitism, xenophobia and other forms of discrimination, to increase a sense of solidarity and to develop their spirit of initiative."[490]

[487] Vgl. für einen Überblick Janning, Josef 1995: Leitbilder der europäischen Integration. In: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.) 1995: Europa von A–Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung]. S. 253–258.
[488] Council of Europe 2000: Resolution on the activity programme for 2001–03. Abs. iii.
[489] Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 2.
[490] Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. 12.

In diesem Zitat zeigt sich außerdem, dass der *Rat der EU* in seiner Bildungskonzeption die Gemeinsamkeiten stärker hervorhebt, als es der *Europarat* tut. *Initiative* ist ein Ziel, dass in den Papieren des Europarates nur einmal, in denen des *Rates der EU* dagegen häufiger auftritt. Es kann im Kontext des Lebenslangen Lernens als Wunsch nach Herausbildung eines „aktivierenden Habitus“[491] gesehen werden. Die zitierte Stelle ist eine von wenigen, in denen es um gemeinsame Werte, wie z. B. Menschenrechte u. Ä. geht. Häufiger wird eine europäische Identität durch eine gemeinsame Vorbereitung auf die *Wissensgesellschaft* angestrebt.[492]

Fuchs erklärt, dass Kultur- und Bildungspolitik ohne normative Grundlage nicht existieren können und dass sich kulturorientierte Bildungspolitik mit der Sinnfrage beschäftige. Außerdem stellt er eine gemeinsame Orientierung von Kultur- und Bildungspolitik in Richtung auf Humanisierung fest. Aufgrund der Werte, die Grundlage der Bildungskonzeption des *Europarates* sind, ist eine starke Kulturorientierung seiner Bildungskonzeption festzustellen. In der Bildungskonzeption des *Rates der EU* werden ähnliche Werteorientierungen zwar auch erwähnt, nehmen aber keinen zentralen Platz unter den von der Bildungspolitik angestrebten Zielen ein.

Eine kulturelle Dimension ist bei beiden Akteuren auch in der Maßnahme *Sprachenlernen (Europarat)* bzw. dem Ziel *Fremdsprachenkenntnisse (EU)* vorhanden. Die Benennung und unterschiedliche Einordnung in die Oberkategorien erfolgte, weil leichte Unterschiede in der Art der Darstellung festgestellt wurden. Bei beiden Akteuren wird Wert auf die große Bedeutung des *Sprachenlernens* für die interkulturelle Verständigung gelegt. Beim *Europarat* steht aber der Prozess der Auseinandersetzung mit der fremden Kultur und somit das *Sprachenlernen* deutlich im Vordergrund, während der *Rat der EU* verstärkt auf die

[491] Pongratz, Ludwig A. 2006: Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker. S. 168.

[492] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives concerning an action plan for mobility. Abs. 1.

Verwendung der einmal erworbenen *Fremdsprachenkenntnisse* für die interkulturelle Verständigung und für den *Arbeitsmarkt* eingeht. Deutlich wird dies aus dem Zusammenhang der Thematisierung und daraus, dass in den Dokumenten des *Europarates* in der Regel von „language learning“ die Rede ist, während der *Rat der EU* „multilingualism“[493], also Mehrsprachigkeit oder „language skills“[494] als Ziel formuliert. Diese begriffliche Unterscheidung spielt bei der Einordnung zwischen kultureller und ökonomischer Ausrichtung eine große Rolle, da explizit auch in den Dokumenten des *Rates der EU* nur an zwei Stellen auf den Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen für den Arbeitsmarkt eingegangen wird. *Europarat* und *EU* behandeln also ein gemeinsames Thema, allerdings mit leicht unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Diese kann beim *Europarat* als eher kulturorientiert und bei der *EU* als eher wirtschaftsorientiert bewertet werden, wobei bei beiden Akteuren beide Aspekte Berücksichtigung finden. Ähnlich verhält es sich bei den Zielen *Mobilität* beim *Europarat* und *Freizügigkeit* bei der *EU*. Diese haben eine große Ähnlichkeit. *Mobilität* beim *Europarat* wird aber meist im Zusammenhang mit Sprachen und mit kultureller Verständigung genannt, während Freizügigkeit bei der *EU* eher den Aspekt der Realisierung des Binnenmarktes betont, also stärker ökonomisch orientiert ist.

Anzumerken ist bei den Kategorien *Sprachenlernen/Fremdsprachenkenntnisse* und *Mobilität/Freizügigkeit*, dass der *Europarat* das Lernen aller Fremdsprachen im europäischen Raum, der durchaus weit gefasst wird, fördern möchte, während die *EU* sich in ihrer Politik hauptsächlich auf ihre Mitgliedsstaaten beschränkt. *Freizügigkeit* soll innerhalb dieses Territoriums realisiert werden und jeder *EU*-Bürger soll mindestens zwei zusätzliche *EU*-Sprachen sprechen.

Dass der *Europarat* eher auf anerkennende Zusammenarbeit und die *EU* eher auf die Schaffung von Gemeinsamkeiten setzt, ist besonders im angestrebten Grad der *Zusammenarbeit* zu erkennen. Vom *Europa-*

[493] z. B. Rat der Europäischen Union: Items approved without debate: Education. Abs. b.
[494] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 03: Improving and diversifying Language Learning and Teaching within the education systems of the European Union. Abs. 2.

rat wird verbindliche Kooperation, z. B. die gegenseitige Anerkennung von Leistungen und Qualifikationen angestrebt, während der *Rat der EU* langfristig auf eine Angleichung, also auf die Schaffung von gemeinsamen Regelungen abzielt.

Die Maßnahme *Lehr- und Lernbedingungen verbessern* ist Bestandteil beider untersuchten Bildungskonzeptionen. Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien ist bei beiden Akteuren das Hauptanliegen für die Verbesserung von *Lehr- und Lernbedingungen*. Der *Europarat* hebt darüber hinaus auch die große Bedeutung der interkulturellen Verständigung hervor und hofft, diese auch mithilfe von ICT fördern zu können. Auch der *Rat der EU* hofft, Kommunikation in Europa mithilfe von ICT verbessern zu können und zwar im Hinblick auf eine europäische Identität. Auch an diesem Detail werden die unterschiedlichen Integrationsansätze der beiden Organisationen – Staatenbund oder Bundesstaat – deutlich. In der Frage des Umgangs mit kultureller Vielfalt in Europa haben sie einen großen Einfluss darauf, ob diese Integration eher anerkennend oder eher integrierend, im Sinn von vereinheitlichend,[495] verlaufen soll. Der Unterschied der beiden Herangehensweisen besteht darin, dass in der Konzeption des *Europarates* betont wird, dass kulturelle Unterschiede geschätzt und erhalten werden sollen, während in der Konzeption der *EU* trotz der kulturellen Unterschiede eine *Gemeinsamkeit* hergestellt werden soll.

Damit verbunden ist die Art und Weise der politischen Steuerung. Der *Europarat* steuert durch die freiwillige Zustimmung von Mitgliedsstaaten meist rechtlich unverbindliche Konventionen. Eine Verbindlichkeit wird dabei lediglich auf der politischen Ebene hergestellt. Die Bildungspolitik der *EU* entwickelte sich bis 2000 im Wesentlichen anhand von Kompetenzen, die aus dem Ziel der wirtschaftlichen Integration der *EU* abgeleitet wurden. Die entsprechenden Verfassungsgerichtsurteile und Richtlinien zogen rechtlich bindende Regelungen nach sich. In Kapitel 3.2 wurde ein Einblick in die Problematik der Kompetenzverteilung auf

[495] Vgl. Messerschmidt 2006: Integration. S. 155–161.

die unterschiedlichen politischen Ebenen gegeben. Mit der *Open Method of Coordination (OMC)* bietet sich seit 2000 eine neue Möglichkeit der Steuerung von Bildungspolitik, bei der sowohl nationale Regierungen als auch die *EU-Kommission* maßgeblich beteiligt sind. Bei dieser Form der Steuerung wird, ähnlich wie bei den Konventionen des *Europarates*, nur institutionell fester verankert, vor allem politischer Druck aufgebaut. So ist unter anderem die Möglichkeit des „naming, blaming, shaming“[496], also des Bloßstellens von Staaten, die ihre Auflagen nicht erfüllt haben, Bestandteil dieser Methode. Obwohl Bernhard die Offenheit der OMC und den starken Einbezug der Mitgliedsstaaten betont,[497] beinhaltet diese Form des *Soft-Law* also eine ähnlich hohe Verbindlichkeit, wie mit Sanktionen belegte *Hard-Laws.*[498] Die Einigung auf *Benchmarks* und der *Bologna-Prozess* deuten darauf hin, dass die OMC zum Schaffen von *Gemeinsamkeiten* genutzt wird. Thiel stellt fest, dass in Bezug auf die europäische Beschäftigungsstrategie, für die die OMC erstmals eingesetzt wurde, eine Annäherung der Mitgliedsstaaten anhand eines marktwirtschaftlichen Reformkonzepts stattgefunden hat.[499] Weber kritisiert die *Lissabon-Strategie* und die *Offene Methode der Koordinierung* aufgrund der durch sie festgelegten *Output*-Orientierung als Wege der Ökonomisierung von Bildung.[500]

Abgesehen davon, dass der *Europarat* die Verankerung von *Demokratie* im Bildungssystem hervorhebt, sind sich beide Akteure in ihren Vorstellungen über die Zukunft der europäischen *Bildungssysteme* sehr ähnlich. Beide möchten eine Vielfalt möglicher Bildungsgänge realisie-

---

[496] Vgl. Wessels, Wolfgang/Linsemann, Ingo 2002: Die offene(n) Methode(n) der Koordinierung (OMC). Beitrag zur Sitzung des Expertenrates Konvent am 19. April 2002. Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen. Jean Monnet Lehrstuhl. Forschungsinstitut für Politische Wissenschaft und europäische Fragen. Universität zu Köln. <http://www.politik.uni-koeln.de/wessels/DE/PUBLIKATIONEN/FRAMESET5.HTM>. S. 4.

[497] Vgl. Bernhard, Stefan 2005: Die offene Methode der Koordinierung als Prozess von Lernanreizen – zu Theorie und Praxis der europäischen Inklusionsstrategie. Bamberg Center for European Studies. <http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/baces/pdf/Discussion_Paper/discussion_paper_8.pdf>. (= BACES Discussion Paper. 8/2005).

[498] Prisching spricht vom „Mechanismus der Peinlichkeit“, vgl. Prisching, Manfred 2005: Bildungstrends in Europa. In: Prisching, Manfred/Lenz, Werner/Hauser, Werner (Hrsg.) 2005: Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven. Wien: Verlag Österreich. S. 22.

[499] Vgl. Thiel 2005: Die „Offene Koordinierung“. S. 265.

[500] Vgl. Weber, Peter J. 2006: Die endogene Wachstumstheorie und ihr Einfluss auf die Bildung in der Wissensgesellschaft. In: TC 2006, 12 (1). [im Druck]. S. 79.

ren. Der *Europarat* formuliert dies explizit.[501] In den Dokumenten des *Rates der EU* wird diese Aussage besonders in den Textstellen zur *Finanzierung* deutlich. Jede mögliche Art der Finanzierung von Bildung wird gleichermaßen willkommen geheißen. Eine weitgehend staatliche Finanzierung von Bildung wird weder vom einen noch vom anderen Akteur vorausgesetzt. In den Dokumenten der *EU* wird die Annahme einer generellen Ressourcenknappheit und somit eine wirtschaftsorientierte Sicht auf Bildung deutlich, da die Notwendigkeit, in Bildung zu investieren so ausgeprägt thematisiert wird, dass eine eigene Kategorie *Finanzierung* geschaffen wurde. Der *Europarat* legt in den untersuchten Dokumenten wie auch in der *Lissabon-Konvention* Wert auf die Transparenz der Bildungssysteme. Mit der *Lissabon-Konvention* des *Europarates* wird die Anerkennung von Leistungen im Bereich der tertiären Bildung geregelt. Diese kann an jeglicher Art von Bildungseinrichtung erworben werden. Damit wird eine Autonomie der Organisation und Finanzierung von Bildungseinrichtungen zumindest im tertiären Bereich vorausgesetzt. Der Wunsch nach einer geregelten Anerkennungspraxis reflektiert also einerseits eine Wertschätzung von Vielfalt, andererseits aber auch Dezentralisierung und output-orientierte Kontrolle.

Europarat und *EU* fordern die Bildungsinstitutionen auf, ihre Evaluation möglichst selbst durchzuführen. Auch für die gesamten Bildungssysteme soll Qualitätsentwicklung stattfinden. *Benchmarks* werden von der *EU* mithilfe der OMC festgesetzt. Der *Europarat* agiert über weniger verbindliche Leitlinien. Steuerung durch *Benchmarks* und *Monitoring* sind Kennzeichen für eine output-orientierte Steuerung, die Bestandteil der (Um-)Gestaltung von öffentlichen wie privaten Bildungsinstitutionen zu miteinander konkurrierenden Unternehmen ist.[502] Einerseits kann über diesen Weg die Vielfalt der Bildungsinstitutionen in Europa ausgebaut werden, weil diese als Unternehmen ihr eigenes Profil entwickeln können, andererseits wird eine Angleichung der Bildungssysteme im Hinblick auf die europaweit vereinbarten *Benchmarks* erreicht.

[501] Vgl. Council of Europe 1997: Lissabon-Konvention. Präambel.
[502] Vgl. Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. S. 63.

Qualitätsentwicklung und Evaluation tritt in den Bildungskonzeptionen beider Akteure als Dimension der Maßnahme *Forschung* neben der bloßen Wissenserweiterung auf. Durch regelmäßige Evaluationen der Bildungspolitik soll eine output-orientierte Kontrolle im Sinn des *New Public Managements* vorgenommen werden. Aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht kann der Evaluationsboom als Kontrollrevolution gedeutet werden.[503] Im Vordergrund der Evaluation steht in Zeiten der Globalisierung nicht mehr die Feststellung von Wirkungen und Effekten, sondern die Kontrolle von Leistung und Effizienz.[504] Durch die Konzentration auf messbare Informationen bei dieser Form der Evaluation lässt sich, z. B. mit Qualitätsindikatoren oder -standards eine Norm festlegen. Abweichungen von der Norm können mit dieser Methode von der Systemebene auf die individuelle Ebene verschoben werden.[505] So wird z. B. die einzelne Bildungsinstitution für ihr Abschneiden bei der Evaluation verantwortlich gemacht. Lohmann stellt im Kontext der Internationalisierung eine zunehmende Verschränkung von Bildungspolitik und Bildungsforschung fest, die sich beide auf eine Wettbewerbs- und Handelspolitik hin orientieren.[506] Die Dimension Evaluation der Maßnahme *Forschung* und der damit verbundene Wunsch nach Qualitätsentwicklung bieten daher auch für den *Europarat* eine Steuerungsoption, die der Maßnahme der anerkennenden verbindlichen *Zusammenarbeit* in gewisser Weise entgegensteht, da mit gemeinsamen Qualitätsanforderungen häufig Angleichung einhergeht.[507]

In den Dokumenten von *Europarat* und *EU* wird deutlich, dass eine Autonomisierung der Bildungsinstitutionen angestrebt wird, deren Qualität durch auf die Frage der Effizienz konzentrierte Evaluation kontrolliert werden soll. Diese Maßnahmen sind Kennzeichen für eine Wirtschaftsorientierung. Sie treten in den Papieren des *Europarates* zwar seltener

[503] Vgl. Höhne, Thomas 2006: Evaluation als Medium der Exklusion. Eine Kritik an disziplinärer Standardisierung im Neoliberalismus. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.) 2006: Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS. S. 197–218.
[504] Vgl. Höhne 2006: Evaluation. S. 205.
[505] Vgl. Höhne 2006: Evaluation. S. 211.
[506] Vgl. Lohmann, Ingrid 2006: Universities, the internet and the global education market. In: Ozga, Jenny u. a. (Hrsg.) 2006: Education Research and Policy. Steering the knowledge-based economy. London/New York: Routledge. (World Yearbook of Education 2006). S. 28.
[507] Vgl. Hackl 2001: Towards a European Area of Higher Education. S. 7 f.

auf als in denen der *EU*, deuten aber darauf hin, dass eine wirtschaftsorientierte Sicht auch im *Europarat* nicht unberücksichtigt bleibt.

Es ist anzunehmen, dass Bildungspolitik in Zukunft vermehrt auf Ministerebene geregelt werden wird.[508] *Europarats*- und *EU*-Politik ähneln sich in ihrem Wunsch nach Transparenz und Qualitätsentwicklung der Bildungssysteme und deren Steuerung durch Evaluation. Mit der OMC gewinnen auch in der *EU* weichere Verfahren wieder an Bedeutung. Diese sind allerdings durch die *EU-Kommission* zentral gesteuert.[509] Die Zusammenarbeit beim *Europarat* hat eine weniger hohe Verbindlichkeit.

Während der *Umgang mit Minderheiten* in einer Gesellschaft vom *Europarat* seltener thematisiert wird und auf der Grundlage von Werten wie Respekt und Toleranz geregelt werden soll, zeigt sich beim *Rat der EU* in der Bildungskonzeption ein sozialpolitisches Konzept, das auf einer Integration möglichst aller Menschen in den Arbeitsmarkt basiert. Deutlich mehr Gemeinsamkeiten weisen *Europarat* und *EU* in der Gestaltung des Ziels *Gemeinschaft Europa* auf. Beide streben Zusammenarbeit und die Entwicklung einer europäischen Identität an. Der *Europarat* setzt hierbei allerdings eher auf Anerkennung der kulturellen Vielfalt, während der *Rat der EU* Gemeinsamkeiten anstrebt und eher eine wirtschaftsorientierte Position vertritt. Im Bereich der politischen Steuerung von Bildungspolitik scheint sich eine Annäherung der beiden Positionen in Richtung einer stärkeren Wirtschaftsorientierung abzuzeichnen.

5.2.2 Thematisierung der angestrebten Gesellschaftsform bei Europarat und EU

Die Ergebnisse der Analyse machen deutlich, dass den Bildungskonzeptionen der untersuchten Akteure zwei unterschiedliche Gesellschaftsbilder bzw. Ziele, auf die die Gesellschaft zusteuern soll,

[508] Vgl. Gori 2001: Towards an EU Right to Education. S. 412

[509] Vgl. Wessels, Wolfgang/Linsemann, Ingo 2002: Die offene(n) Methode(n) der Koordinierung (OMC). Beitrag zur Sitzung des Expertenrates Konvent am 19. April 2002. Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen. Jean Monnet Lehrstuhl. Forschungsinstitut für Politische Wissenschaft und europäische Fragen. Universität zu Köln. <http://www.politik.uni-koeln.de/wessels/DE/PUBLIKATIONEN/FRAMESET5.HTM>. S. 4.

zugrunde liegen. Ein bestimmtes Verständnis von Bildung wird durch die Art der Gesellschaftsdiagnose vorgegeben.[510] Während die Bildungspolitik des *Europarates* auf den Erhalt bzw. die Herstellung von *Demokratie* abzielt, ist das gesellschaftliche Ziel, das in den Dokumenten der *EU* ausgedrückt wird, die *Wissensgesellschaft*. In der *Lissabon-Strategie* wird erklärt, dass die *EU* bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“[511] werden soll. Auch in den Papieren des *Europarates* wird die *Wissensgesellschaft* als eine erwartete Gesellschaftsform formuliert, allerdings wird Bildungspolitik nicht auf ihre Herstellung ausgerichtet, sondern das Konzept tritt eher in Begründungen für bildungspolitisches Handeln auf. *Wissensgesellschaft* und eine Gesellschaft, die auf einer wissensbasierten Wirtschaft aufbaut, werden in den Dokumenten der *EU* praktisch gleichgesetzt. Während in der Bildungskonzeption der *EU* die wissensbasierte Wirtschaft als Selbstzweck auftritt, wird beim *Europarat* die Frage gestellt „how the economy can foster a democratic society“[512] Hier ist also Demokratie das zentrale Ziel.

Demokratie

Das Demokratieverständnis des *Europarates* umfasst die Kriterien einer pluralistischen Demokratie sowie mit Rechtsstaatlichkeit und der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten[513] auch zwei Dimensionen der Zielkategorie *Werte*. In den untersuchten Dokumenten spielen als Dimensionen des Demokratieverständnisses *Emanzipation*, selbstständiges und kritisches Denken, sowie politische Partizipation eine große Rolle. Diese Vorstellungen von Bildung zur Demokratie korrespondieren mit Fuchs’ Ausführungen zu einem emanzipatorischen Bildungsverständnis. Auch das Ziel der demokratischen Gesellschaft ist ein Hinweis auf eine Kulturorientierung in der Bildungskonzeption, da

[510] Vgl. Fuchs, Max 2003: Wissen und Bildung in der „Wissensgesellschaft“ gezeigt an Homer Simpson. <http://www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaetze/fuchs_wissensghsimpson.pdf>. S. 1.

[511] Europäischer Rat 2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon). 23. und 24. März <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussfLissabon2000.pdf>. S. 2.

[512] Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Abs. a.

[513] Vgl. Klebes 2000: Demokratieförderung durch den Europarat. S. 113.

eine kulturorientierte Bildungskonzeption nach Fuchs Wert auf politische Partizipation legt und die Frage nach der Zukunftsgestaltung bearbeitet. Weder *Demokratie* noch *Emanzipation* treten in der Bildungskonzeption des *Rates der EU* als wesentliche Ziele auf. In den Dokumenten des *Europarates* wird das Ziel *Demokratie* häufig gemeinsam mit den *Werten* Menschlichkeit, Toleranz, Solidarität und Rechtsstaatlichkeit genannt, die, wie zuvor gezeigt, in der Konzeption des *Europarates* eine Grundlage für die Wertschätzung von kultureller Vielfalt leisten sollen. In der aus den untersuchten Dokumenten ersichtlichen Bildungskonzeption der *EU* spielen gemeinsame Werte dagegen nur eine untergeordnete Rolle. Weber weist darauf hin, dass bis zum Jahr 2000 *Bildung* nicht zu einem zentralen Politikbereich der *EU* geworden ist, obwohl häufig betont wurde, dass gemeinsame Werte und Kulturgrundlagen für die Gemeinschaftspolitik ebenso wichtig seien wie z. B. eine gemeinsame Währung.[514] Die Bedeutung einer kulturellen Integration wurde offenbar gesehen, der wirtschaftlichen Integration im Rahmen der *EU* aber bisher Vorrang gegeben. Schleicher zufolge besteht in der *EU* ein Ungleichgewicht zwischen wirtschaftlichen, politischen, sozialen und normativen Entwicklungen, die für eine ganzheitliche europäische Integration und die Entwicklung einer europäischen Identität notwendig sind.[515] Ohne gemeinsame Kultur- und Wertbezüge sieht er für die *Europäische Union* kaum eine Zukunft.[516]

Als eine bedeutende Maßnahme der bildungspolitischen Förderung von *Demokratie* wird vom *Europarat Geschichtslernen* angesehen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der europäischen Geschichte sollen beim *Geschichtslernen* thematisiert werden. In Bezug auf die Herausbildung einer *Gemeinschaft Europa* wird über die Auseinandersetzung mit der „european dimension“[517] im Geschichtsunterricht die Herausbildung eines „kulturellen Gedächtnisses“ [518] angestrebt. Stobart betont

[514] Vgl. Weber 2002: Europäisierung oder Re-Nationalisierung. S. 479.
[515] Vgl. Schleicher 2000: Nationale Bildung. S. 8 f.
[516] Vgl. Schleicher 2000: Nationale Bildung. S. 10.
[517] Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Abs. a.
[518] Vgl. Assmann, Aleida/Assmann, Jan 1994: Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, Klaus/Schmidt, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried 1994: Die Wirklich-

die Bedeutung, die der *Europarat* dem *Geschichtslernen* beimisst. Eine Gefahr bestehe darin, ein heroisches oder überhebliches Bild der eigenen Kultur zu vermitteln. Der *Europarat* wolle stattdessen darauf hinwirken, einen möglichst akkuraten Wissenstand so zu vermitteln, dass die Schüler andere Standpunkte verstehen.[519] Dies wird auch in den untersuchten Dokumenten der *Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister* deutlich. Angestrebt wird: „a pluralist and tolerant conception of history teaching, in particular through development of the individual's research skills and critical thinking"[520]. Der Wunsch nach einer Entwicklung von Kritikfähigkeit kommt in den untersuchten Papieren der *EU* nicht vor. Als Parallele zur Maßnahme *Geschichtslernen* kann in der Bildungskonzeption der *EU* die Maßnahme *Humanwissenschaften*[521] gedeutet werden. „History, human sciences and language teaching"[522] werden vom *Rat der EU* als Wege zur Verständigung in Europa angesehen. Diese Maßnahme wird allerdings in den Dokumenten nur zweimal als Möglichkeit zum Erreichen der bildungspolitischen Ziele genannt. Die Vorstellung, dass eine bessere Verständigung zwischen den Menschen durch die Auseinandersetzung mit *Humanwissenschaften* erreicht werden kann, scheint für die *EU* nicht besonders relevant zu sein. Der *Europarat* schätzt das Leben in einem demokratischen, *vorbildlichen Umfeld*. In dieser Maßnahme zeigt sich, dass die gegenseitige Beeinflussung von Mensch und Umwelt vorausgesetzt wird, was nach Fuchs für eine Kulturorientierung spricht.

Der *Europarat* legt deutlich mehr als die *EU* Wert auf eine Vermittlung von Werten und die Auseinandersetzung mit Geschichte als Grundlage für eine europäische Identität.[523] Einerseits betont er also generell die Wertschätzung der vielfältigen Kulturen deutlicher als der *Rat der EU*.

---

keit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verl. S. 116.

[519] Vgl. Stobart 1994: Der Europarat. S. 33.

[520] Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Abs. 13.

[521] Es handelt sich hierbei um einen In-Vivo-Code. Eine Auseinandersetzung über den Gehalt und Sinn dieser Begrifflichkeit an sich könnte an anderer Stelle geführt werden.

[522] Rat der Europäischen Union 1995, 10: Response of Educational Systems to the Problems of Racism and Xenophobia – Resolution. Abs. II.

[523] Vgl. Zur Identität auch Stobart 1994: Der Europarat. S. 33. Demnach beinhalte das Identitätskonzept ein gemeinsames historisches Bewusstsein, gemeinsame Sprache und Religion.

Andererseits sind in der Bildungspolitik des Europarates jedoch auch gemeinsame *grundlegende* Werte besonders wichtig. Diese Sichtweise wird in der Konfrontation mit den zentral- und osteuropäischen Transformationsstaaten besonders deutlich. Auf einem grundlegenden Level soll also mit der Bildungskonzeption des Europarates ein Sinn, ein bestimmtes *gemeinsames* Gesellschaftsbild, transportiert werden.

Die *Europäische Union*, deren Mitglieder auch Mitglieder im *Europarat* sind, hält Prinzipien wie Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte ebenfalls für wichtig.[524] Diese Prinzipien werden allerdings nicht als Grundlage und Sinn in der bildungspolitischen Konzeption angeführt. Das mag daran liegen, dass sie als selbstverständlich vorausgesetzt werden, was angesichts vielfältiger Konflikte und Menschenrechtsverletzungen in der Welt verwunderlich wäre. Möglich ist auch, dass die Prinzipien der *Wissensgesellschaft*, die weiter unten ausgeführt werden, als neue Sinngrundlage für Bildung angesehen werden.

Das Menschenbild des Europarates kommt besonders in den Textstellen zum Vorschein, in denen es um die Bildung des *Individuums* geht. Ausgeglichenheit, Motivation, Selbstständigkeit, Interesse an Geschichte und Sprachen, Respekt für andere Menschen und die Fähigkeit, mit gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen umzugehen werden als Bildungsziele in Bezug auf das *Individuum* betont.[525]. Dass das Individuum als Adressat von Bildungspolitik mehrfach explizit betont wird, macht eine Wertschätzung der Einzelperson deutlich („emphasis in its work on the importance of the individual“[526]). *Emanzipation* ist ein Ziel, das als eigener Wert beim *Europarat,* nicht aber bei der *EU,* vorkommt und sich auf das Individuum bezieht. An einigen Stellen wird das Individuum zum kritischen Denken aufgerufen,[527] ein Anspruch, der in

[524] Vgl. Klebes 2000: Demokratieförderung durch den Europarat. S. 113.
[525] Vgl. Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. 8.; Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work. Abs. 4
[526] Council of Europe 1997: Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe. Abs. 3.
[527] Vgl. z. B. Council of Europe 2000: Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme. Abs. 13.; Council of Europe 1997: Resolution on trends and common issues in education in Europe. Abs. ii.

den untersuchten Dokumenten des *Rates der EU* nicht erwähnt wird. Da in der Bildungskonzeption des *Europarates Demokratie* und damit verbunden die politische Partizipation des Individuums als zentrales Bildungsziel zu erkennen sind, liegt eine Interpretation der Bildungskonzeption des *Europarat*es als Staatsbürgerbildung, als Bildung des *citoyen* nahe. Besonders bei den *Begründungen* für bildungspolitisches Handeln und auch an wenigen anderen Stellen zeigt sich, dass sich die große Wertschätzung des Menschen als Staatsbürger zugunsten der Sicht auf den Menschen als Arbeitnehmer verändert. Die Notwendigkeit dieser Veränderung wird am Wandel zur *Wissensgesellschaft* und der Gefahr der Arbeitslosigkeit festgemacht. Als Antwort auf diese Herausforderungen wird auf die Notwendigkeit des *lifelong learning* verwiesen.[528]

Wissensgesellschaft

Auch die *EU* bekennt sich zur *Demokratie* als gesellschaftlichem Wert.[529] In den untersuchten Dokumenten wird diese allerdings nur an wenigen Stellen erwähnt, während als grundlegendes gesellschaftliches Prinzip und Ziel der Bildungspolitik die *Wissensgesellschaft* erscheint. In den Papieren des *Rates der EU* wird die *Wissensgesellschaft* mit einer wissensbasierten Wirtschaft weitgehend gleichgesetzt. Wissen wird in diesem Zusammenhang als Wirtschaftsfaktor betrachtet. Der Wandel zur Wissensgesellschaft wird gleichzeitig als Herausforderung und Ziel formuliert. An einigen Stellen wird in den Dokumenten der *EU* auch der Terminus *information society* genutzt, ohne dass eine definitorische Unterscheidung zur Wissensgesellschaft deutlich wird. Lohmann diagnostiziert in den wirtschaftspolitischen Papieren der *EU-Kommission* die Verwendung des Begriffs *Informationsgesellschaft* als „programmatische Formel“.[530] Mit der Gesellschaftsdiagnose bzw. dem politischen Ziel der Informations- oder Wissensgesellschaft[531] wird die gesellschaft-

[528] Vgl. z. B. Council of Europe 1994: Resolution on preparation for the world of work.
[529] Vgl. z. B. Klebes 2000: Demokratieförderung durch den Europarat. S. 120.
[530] Lohmann, Ingrid 1999: http://www.bildung.com. S. 2.
[531] Auf die Unterscheidung dieser Begriffe kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Eine solche ist für die vorliegende Untersuchung nicht wesentlich, da auch Europarat und EU in ihren Papieren die Begriffe Informationsgesellschaft und Wissensgesellschaft nicht trennscharf verwenden.

liche Entwicklung der *EU* an der technologischen Entwicklung festgemacht. Die Ausrichtung der Bildungskonzeption auf die Wissensgesellschaft beinhaltet demnach eine Wirtschaftsorientierung.

Im Zusammenhang mit dem Konzept der *Wissensgesellschaft* ist es interessant, dass Milton Friedman, Vorreiter der liberalen Wirtschaftstheoretiker, die technologische und politische Entwicklung in den vergangenen Jahrzehnten als Begründung für eine Reform des Bildungssystems anführt und gleichzeitig vor möglichen sozialen Problemen warnt:

> „Those revolutions promise a major increase in world output, but they also threaten advanced countries with serious social conflict arising from a widening gap between the incomes of the highly skilled (cognitive elite) and the unskilled."[532]

In beiden Bildungskonzeptionen wird *social cohesion* als Ziel bildungspolitischen Handelns erwähnt. Diese Kategorie wurde jedoch von *Europarat* und *EU* leicht unterschiedlich definiert. Während in den Dokumenten des *Europarates* zum Ausdruck kommt, dass Partizipation, Verantwortung und Gemeinschaftsgefühl der Gesellschaftsmitglieder zu *social cohesion* beitragen, wird in den Dokumenten des *Rates der EU* ein Einfluss von *active citizenship*[533]*,* Chancengleichheit, Beschäftigung sowie von Investitionen in *Humankapital* und der Würdigung außerschulischen Lernens auf *social cohesion* postuliert. Es drängt sich die Interpretation auf, dass beide Akteure die positive Wirkung ihrer Politik auf *social cohesion* propagieren, um ihre politischen Ziele zu untermauern. Gemeinsam ist ihnen, dass sie eine enge Verbindung zwischen Bildung und *social cohesion* herstellen. Im Umkehrschluss befürchten sie also gesellschaftliche Unruhen, wenn Bildungspolitik misslingt. *Sozialer Zusammenhalt* ist ein sozialpolitisches Ziel. Der *Soziale Zusammenhalt*

[532] Vgl. Friedman 1995: Public Schools. Make Them Private.

[533] Active Citizenship (aktive Bürgerschaft) meint die kulturelle, wirtschaftliche, politisch-demokratische bzw. soziale Teilhabe von Bürgern an ihrer Gesellschaft und Gemeinschaft. Die Förderung der aktiven Bürgerschaft mit Hilfe von (Weiter-)Bildung ist eines der zentralen programmatischen Ziele der EU-Bildungspolitik und wird im engen Zusammenhang mit der Beschäftigungsfähigkeit (employability) gesehen. Vgl. Bechtel, Mark/Lattke, Susanne/Nuissl, Ekkehard 2005: Glossar zur Weiterbildung in der Europäischen Union. Auszug aus Portrait Weiterbildung Europäische Union (Bielefeld). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/bechtel05_01.pdf>.

einer Gesellschaft bezeichnet die Bereitschaft der in ihr lebenden Menschen zu solidarischem Handeln. Er kann anhand unterschiedlicher Faktoren, darunter z. B. Verbreitung des Drogenkonsums, Anzahl von Streiks, Mitgliedschaft in Organisationen oder Wahlbeteiligung errechnet werden.[534] Berger-Schmitt stellt zwei wesentliche Kriterien für die Förderung des *Sozialen Zusammenhalts* auf: Die Reduktion von Unterschieden und sozialer Exklusion und die Stärkung von sozialen Beziehungen.[535] Diese Kriterien bestätigen den integrativen Ansatz der *EU* im *Umgang mit Unterschieden*. Die Verortung dieses Konzepts im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung kann hier aufgrund der Komplexität des Konzepts nicht stattfinden. Eine Beschäftigung mit den Vorstellungen von *Europarat* und *EU* zum *Sozialen Zusammenhalt* wäre für eine bessere Einschätzung aber sicher aufschlussreich.[536]

Da der Wandel zur Wissensgesellschaft an der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien festgemacht wird, wird von der *EU* und auch vom *Europarat* deren intensiver Einsatz gefordert. Der *Europarat* hofft, dass ICT zur Verringerung von gesellschaftlichen Ungleichheiten und zur kulturellen Verständigung beitragen könnten. Es wird auf Befürchtungen einer Vergrößerung der Wissenskluft durch ICT eingegangen, aber auch darauf, dass die Fähigkeit, mit ihnen umzugehen wichtig ist, um einen Arbeitsplatz zu finden. Der *Rat der EU* sieht in der Fähigkeit des Umgangs mit ICT in erster Linie eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an der wissensbasierten Wirtschaft. Auch Welfens stellt in seiner Untersuchung der *Lissabon-Strategie* fest, dass „hinter dem Wunsch nach einer möglichst weiten Verbreitung von ICT … in der EU die Annahme [steht], dass dies die wirtschaftliche Entwick-

[534] Vgl. Magnin, Chantel: Socialinfo. Sozialer Zusammenhalt. In: Wörterbuch der Sozialpolitik: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=598>.

[535] Vgl. Berger-Schmitt, Regina 2000: Social Cohesion as an Aspect of the Quality of Societies: Concept and Measurements. <http://www.gesis.org/en/social_monitoring/social_indicators/Data/Eusi/pdf_files/paper14.pdf>. Mannheim: Social Indicators Departement. (= EuReporting Working Paper No.14.).

[536] Als Grundlage dieses Konzepts wird gesehen: Durkheim, Émile 1977: Über die Teilung der sozialen Arbeit. Hrsg. von Jürgen Habermas, Dieter Heinrich, Niklas Luhmann. Übersetzt von Ludwig Schmidts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.; Zur Darstellung in Bezug auf die EU vgl. Berger-Schmitt 2000: Social Cohesion as an Aspect of the Quality of Societies.

lung nachhaltig positiv beeinflussen werde".[537] Während beim *Europarat* Bildung für den Arbeitsmarkt als ein untergeordneter Aspekt der Bildungskonzeption auftaucht, ist sie in der Bildungskonzeption der *EU* zentral.

Arbeitsmarkt umfasst beim *Europarat* sowohl die Sicht des Arbeitnehmers als auch die Sicht des Arbeitgebers bzw. der Wirtschaft auf den Arbeitnehmer als *Humankapital*. Letztere Dimension scheint allerdings nur in zwei Textstellen durch, ansonsten wird eine auf die Situation des Individuums bezogene Perspektive eingenommen.

In der Bildungskonzeption des *Rates der EU* wurden diese beiden Dimensionen der Kategorie *Arbeitsmarkt* häufiger angesprochen und deshalb in der Analyse getrennt, um eine bessere Übersichtlichkeit zu erreichen. Eine Integration in den Arbeitsmarkt als Ziel von Bildungspolitik wird vom *Rat der EU* mit sozialer und gesellschaftlicher Inklusion gleichgesetzt. In der Bildungskonzeption der *EU* wird über die Kategorie *Arbeitsmarkt* die sozialpolitische Variante dieses Ziels deutlich.[538] Trotzdem wird dadurch, dass ein Arbeitsplatz als Lösung auch für soziale Probleme angesehen wird, eine Ausrichtung der Bildung an den Anforderungen des Beschäftigungssystems vorgeschlagen und hierdurch im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung letztere betont.

Eine Integration in den *Arbeitsmarkt* soll in der Bildungskonzeption der *EU* auch über ein lebenslanges *personal development* und *lifelong learning* erreicht werden. Das Ziel *personal development* bei der *EU* bietet eine Parallele zur Kategorie *Adressaten/Individuum* in den Dokumenten des *Europarates*. Im Rahmen der *EU* werden die Individuen aber nicht in erster Linie als diejenigen dargestellt, denen die bildungspolitischen Maßnahmen nützen. Die Formulierungen sind eher als An-

[537] Vgl. Welfens 2005: Auf dem Weg in eine europäische Informations- und Wissensgesellschaft. S. 186.

[538] Zur Sozialpolitik der EU vgl.: Weber, Birgit 1998: Die soziale Dimension Europas. Harmonisierung oder Wettbewerb? In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.) 1998: Europa. Herausforderung für die Ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein. (= Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Bd. 18.). S. 57–82.

forderungen ausgedrückt. Es entsteht der Eindruck, dass sich die Personen weiterentwickeln *müssen*. In Textstellen zu *personal development* wird betont, dass diese zur „employability“[539] der betreffenden Personen beitragen, also auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet sein soll.[540] Neben den ökonomieorientierten Aspekten des *personal development* tritt an einigen Stellen auch der Wunsch nach Partizipation am kulturellen und politischen Leben auf[541] sowie der Wunsch nach einer Zustimmung zu Werten wie Solidarität, Toleranz und Demokratie.[542] Diese Aspekte sind allerdings – anders als in der Bildungskonzeption des *Europarates* – nicht so ausgeprägt, als dass sie als eigene Bildungsziele konzeptionalisiert werden könnten. Die Benennung der Kategorie *personal development* entstammt dem Material. Durch die Wortwahl wird deutlich, dass Persönlichkeitsentwicklung in der Bildungskonzeption der *EU* erstens als durch Bildungspolitik beeinflussbar, sogar als von außen steuerbar angenommen wird, und zweitens als wichtigstes Ziel die Beschäftigungsfähigkeit hat.[543] Eine Trennung von Persönlichkeit und beruflichen Qualifikationen findet nicht statt. Höhne stellt dar, dass in der Wissensgesellschaft die Grenzen zwischen Beruflichem und Privaten systematisch verwischt werden. Dies wird auch daran deutlich, welche Eigenschaften durch *personal development* entwickelt werden sollen: Inititative, Unternehmergeist, Kreativität, Autonomie und Selbstbewusstsein. Die Anforderung an die Subjekte, sich unbegrenzt in ihrer Leistung in allen Bereichen zu steigern, wie sie in den untersuchten Dokumenten besonders im Kontext des *lifelong learning* deutlich wird, kann zu *„systematischen Überforderungen“*[544] führen. *Personal development* ist ein Bestandteil des Konzepts *lifelong learning*, in dem die ganze Person in ihrer persönlichen Entwicklung wie auch in der Entwicklung ihrer beruflichen Qualifikationen in eine ökonomisch regulierte

[539] Rat der Europäischen Union 2003, 02: A Europe of Knowledge. S. 5.
[540] Vgl. Wendt, Tosca 2006: Employability. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker. S. 94.
[541] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 2000, 11: Resolution of the Council and of the Representatives on the social inclusion of young people. Abs. 6.
[542] Vgl. z. B. Rat der Europäischen Union 1995, 10: Response of Educational Systems to the Problems of Racism and Xenophobia – Resolution.
[543] Vgl. zur Frage der Beschäftigungsfähigkeit Wendt 2006: Employability. S. 88–96.
[544] Höhne 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft. S. 76. Herv. i. O.

Lern- und Entwicklungsstruktur integriert wird.[545] Mit der Ausrichtung des *personal development* auf den Arbeitsmarkt wird in dieser Kategorie eine Wirtschaftsorientierung der *EU*-Bildungskonzeption besonders deutlich.

> „Human capital is a strategic resource for the overall development of Europe, and the education and training policies of States should be directed towards the lifelong personal development of each individual and at increasing citizens' participation in social cohesion and economic development."[546]

In diesem Zitat kommt das Menschenbild in der Bildungskonzeption des *Rates der EU* zum Vorschein. Mit der Sichtweise auf den Menschen als Humankapital werden seine für die wirtschaftliche Verwertung relevanten Eigenschaften in den Mittelpunkt gerückt. Wie oben an der Kategorie *personal development* gezeigt, verwischt dabei die Grenze zwischen Beruflichem und Privatem. Die Begriffe *human resource* und *human capital* wurden gleichermaßen als Signalworte für die Kategorie Humankapital verwendet. Sie unterscheiden sich insofern, als dass *Humanressource* die zur Verfügung stehenden, eventuell noch zu bildenden Menschen bezeichnet, während sich *Humankapital* auf die Qualifikationen bezieht, die die arbeitsfähige Person durch Investitionen in Bildung erworben hat.[547] Die *In-vivo*-Kategorie *human capital* bezieht sich auf die in der Humankapitaltheorie vertretene Sichtweise auf Bildung als Investition. Es wird von der *EU* ein erweiterter Humankapitalbegriff vertreten, da auch interkulturelle Fähigkeiten und Selbstständigkeit als wirtschaftliche Ressourcen betrachtet werden. Der Schwerpunkt liegt – anders als in Pechars Darstellung der Humankapitaltheorie – weniger darauf, den wirtschaftlichen Nutzen für den Einzelnen durch Investitionen in Bildung zu erörtern, sondern eher den Nutzen für Europa bzw. die europäische Wirtschaft. Der *Rat der EU* folgt den Ausführungen des *Europäischen Rates* 2003, indem er die Bedeutung „of invest-

[545] Vgl. Höhne 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft. S. 40.
[546] Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 30.
[547] Vgl. Ribolits, Erich 2006: Humanressource – Humankapital. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker. S. 135.

ment in human capital as a prerequisite for the promotion of European competitiveness“[548] betont. Die Begriffe *human capital* bzw. *human resource* implizieren ein wirtschaftsorientiertes Menschenbild. Ribolits kritisiert, dass dadurch der Anspruch einer vom Markt unabhängigen Würde des Menschen außer Kraft gesetzt werde:

> „Der Mensch wird nicht als Souverän seines Daseins, sondern bloß noch als Rohstoff wahrgenommen, der durch ‚bildungsmäßige Bearbeitung‘ zu einer verwertbaren Ware werden soll.“[549]

Auch sich selbst nehme der Mensch in einer Gesellschaft, in der ökonomische Rationalität mit Vernunft gleichgesetzt werde, nur noch im Hinblick auf seine ökonomische Verwertbarkeit wahr.[550]

Eine Ausrichtung von Bildung auf die Bedürfnisse des *Arbeitsmarktes* tritt in der Bildungskonzeption der *EU* mit den beiden Kategorien *Arbeitsmarkt* und *Humankapital* deutlich häufiger auf als in der des *Europarates.* Bei beiden Akteuren wird diese ökonomieorientierte Sichtweise im Kontext des Wandels zu einer *Wissensgesellschaft* gesehen.

Als eine Maßnahme wird auf *lifelong learning* gesetzt. Während der von der UNESCO geprägte Begriff *lifelong education* auf ein egalitäres, partizipatorisches Gesellschaftsmodell aufbaut, stützt sich *lifelong learning* auf ein Marktmodell und zielt auf die Herstellung gut ausgebildeter, anpassungsfähiger und flexibler Arbeitskräfte.[551] Dieses Konzept wird in der Bildungspolitik beider Organisationen deutlich. Bei der *EU* ist es zentraler Bestandteil, beim *Europarat* sind nur Ansatzpunkte zu finden.

Stobart hebt hervor, dass der *Europarat* besonderen Wert auf die frühkindliche Erziehung lege, die in enger Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld des Kindes stattfinden solle.[552] In den untersuchten Dokumenten wird diese Schwerpunktsetzung allerdings nur insofern deutlich,

[548] Rat der Europäischen Union 2003, 11: Knowledge Society. S. 30.
[549] Vgl. Ribolits 2006: Humanressource – Humankapital. S. 136.
[550] Vgl. Ribolits 2006: Humanressource – Humankapital. S. 140.
[551] Vgl. Pongratz 2006: Lebenslanges Lernen. S. 164.
[552] Vgl. Stobart 1994: Der Europarat. S. 23 f.

als dass in den Dokumenten des *Europarates* darauf hingewiesen wird, dass das *Sprachenlernen* möglichst jung begonnen werden soll. Zum Umgang des *Europarates* mit *Lebenslangem Lernen* betont Stobart weiterhin, dass Erwachsenenbildung vom *Europarat* als ein Menschenrecht betrachtet werde. Lernen im Erwachsenenalter werde z. B. als eine Möglichkeit für Langzeitarbeitslose und ältere Menschen betrachtet, mit der gesellschaftlichen Entwicklung verbunden zu bleiben.[553]

Der Anspruch des *Lebenslangen Lernens* im Hinblick auf eine Selbst-Qualifikation für den Arbeitsmarkt wird demnach beim *Europarat* nicht so deutlich erhoben wie bei der *EU*. Die emanzipatorischen Aspekte der *lifelong education* scheinen beim *Europarat* stattdessen stärker erhalten geblieben zu sein.

In der Mitteilung *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen* von der *EU-Kommission* wird *Lebenslanges Lernen* als ein „Schlüsselelement"[554] zur Erreichung des *Lissabon-Ziels*, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, bezeichnet. Formale, non-formale und informelle Bildung werden als Bestandteile *Lebenslangen Lernens* angesehen.[555] Lernen in allen Altersphasen und in allen Bereichen des menschlichen Lebens soll als solches auch formal anerkannt und zertifizierbar werden. In der vorliegenden Untersuchung spiegelt sich dies durch die Betonung der *Anderen Orte* der Bildung in Ergänzung zu den *Bildungsinstitutionen* wider. *Lifelong learning* wird in den in dieser Arbeit untersuchten Dokumenten als Voraussetzung für *employability* dargestellt. Nicht zu lernen würde in diesem Zusammenhang eine Entwicklungsverweigerung darstellen, die gleichzeitig eine Verweigerung dem Arbeitsmarkt gegenüber bedeutet. Die Verantwortung für Lernen und Beschäftigungsfähigkeit wird so individualisiert.[556] So wie es der *Rat der EU* benutzt, enthält dieses Konzept die Implikation, dass jeder

[553] Vgl. Stobart 1994: Der Europarat. S. 29.
[554] EU-Kommission 2001: Mitteilung. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. S. 3.
[555] Vgl. EU-Kommission 2001: Mitteilung. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. S. 3.
[556] Vgl. Höhne 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft. S. 51.

Mensch für seine eigene Qualifizierung die Verantwortung trägt. Persönlichkeitsmerkmale wie Initiativgeist und Unternehmergeist passen zu dieser Konzeption. Aus diesen Gründen kann das Menschenbild, das in der Bildungskonzeption des *Rates der EU* enthalten ist, als das eines (Selbst-)Unternehmers[557] oder eines *bourgeois* bezeichnet werden.

Mit dem Jahr 2000 verändern sich die bildungspolitischen Dokumente der *EU* dahingehend, dass ihre Ausrichtung auf Nutzenaspekte und Humankapitalförderung noch deutlicher wird. Die Kategorien *social cohesion, personal development,* Arbeitsmarkt und *Medieneinsatz* treten nach der Veröffentlichung der *Lissabon-Strategie* gehäuft auf. Ein inhaltlicher Bruch im Vergleich mit den Dokumenten aus den vorherigen Jahren ist allerdings nicht festzustellen. Eher werden vorher angelegte Ziele nach 2000 mit mehr Vehemenz verfolgt. Die *Lissabon-Strategie* ist also für die Bildungspolitik in Europa von großer Bedeutung. Linsenmann sieht für die „Post-Lissabon-Phase“[558] in der europäischen Bildungspolitik die Gefahr, dass Bildung zu sehr als wirtschaftlicher Erfolgsfaktor für Europa gesehen und die Bedeutung einer europäischen Bildungspolitik für den Aufbau einer europäischen Gesellschaft vernachlässigt werden wird.[559]

Sowohl *Demokratie* als auch *Wissensgesellschaft* sind in den Dokumenten beider Akteure als Begriffe zu finden. Grundlage der Bildungspolitik des *Europarat*es ist das Streben nach gemeinsamen Werten und Demokratie, während die *EU* eine Bildung für die Wissensgesellschaft anstrebt. In der Bildungskonzeption des *Europarates* ist die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage *(Werte)* und die Frage nach der Zukunftsgestaltung wichtig. Bildung soll zur Entwicklung eines selbstständig und kritisch denkenden Subjekts, des Staatsbürgers, beitragen. Aus diesen

[557] Vgl. Ribolits 2006: Humanressource – Humankapital. S. 144.
[558] Linsenmann, Ingo 2004: Die Bildungspolitik der Europäischen Union. In: Weidenfeld, Werner (Hrsg.) 2004: Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche Bonn: BpB. S. 332–341. (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 422). [Buchhandelsausgabe: Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung]. S. 339.
[559] Vgl. Linsenmann, Ingo 2004: Die Bildungspolitik der Europäischen Union. In: Weidenfeld, Werner (Hrsg.) 2004: Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche Bonn: BpB (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 422) [Buchhandelsausgabe: Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung]. S. 339 f.

Gründen ist die Bildungskonzeption des *Europarat*es als eher kulturorientiert einzustufen.

In der Bildungskonzeption der *EU* ist die Bildung des Arbeitnehmers in der *Wissensgesellschaft* zentral. Dieser soll seine Entwicklung durch *lifelong learning* selbst organisieren und hat seine Beschäftigungsfähigkeit selbst zu verantworten. Damit dieser Anspruch gestellt werden kann, sollen durch *Förderung von Benachteiligten* im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit Ungleichheiten ausgeglichen werden. Ziel ist die Bildung von (Selbst-)Unternehmern, um eine wettbewerbsfähige wissensbasierte Wirtschaft in Europa zu schaffen. Aus diesen Gründen ist die Bildungskonzeption der *EU* als eher wirtschaftsorientiert einzustufen.

5.2.3 Zusammenfassung

Die Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* stehen in engem Zusammenhang mit Kultur-, Wirtschafts- und auch Sozialpolitik sowie unterschiedlichen Ansätzen für eine europäische Integration. In der Politik des *Europarates* ist eine stärkere Kulturorientierung auszumachen als in der des *Rates der EU*. Hier wird hingegen eine stärkere Wirtschaftsorientierung deutlich. Eine Annäherung beider Konzeptionen erfolgt durch eine output-orientierte Steuerung von Bildungsreformen. Das Spannungsfeld, welches sich zwischen der Konzeption des Europarates und der des *Rates der EU* ergibt, wurde anhand der Frage, wie mit Unterschieden national und in Europa umgegangen wird und der Frage, was als wichtigstes gesellschaftliches Ziel verstanden wird, erörtert. Der *Europarat* setzt sowohl innerhalb einer Gesellschaft als auch in der *Gemeinschaft Europa* auf einen anerkennenden Umgang mit Unterschieden auf der Grundlage von gemeinsamen Werten, darunter vor allem Demokratie, Menschenrechte, Toleranz und Rechtsstaatlichkeit. Der *Rat der EU* erstrebt dagegen eine möglichst enge Integration durch die Schaffung von Gemeinsamkeiten. Für das Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft verfolgt der *Rat der EU* ein sozialpolitisches Konzept der sozialen Inklusion möglichst aller Menschen, die vornehm-

lich durch eine Integration in den Arbeitsmarkt erreicht werden soll. Wichtigstes gesellschaftliches Ziel, das durch Bildung und Erziehung transportiert werden soll, ist in der Bildungskonzeption des *Europarates* die Demokratie. Damit einher geht der Wunsch nach einer Erziehung zur emanzipierten, kritisch am politischen Leben partizipierenden Persönlichkeit, kurz: nach einer Erziehung zum Staatsbürger. Die *EU* verfolgt demgegenüber als wichtigstes gesellschaftliches Ziel die Schaffung einer wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaft. Der Mensch wird als Ressource angesehen. Er soll sich im Hinblick auf seine Berufsfähigkeit *(employability)* möglichst selbstständig und lebenslang entwickeln. Hier wird der Schwerpunkt also auf die Bildung zum Unternehmer gelegt.

Bildung hatte von jeher eine kulturelle ebenso wie eine wirtschaftliche Funktion. Die Spannung, die im Kontext von Wissensgesellschaft und Globalisierung entsteht, besteht, wie hier gezeigt, vor allem in der Frage nach dem gesellschaftlichen Grundwert, dem Hauptziel von Bildung.

6. Ausblick: Europäische Bildung im Spannungsfeld von Wirtschafts- und Kulturorientierung – Bildung in der Wirtschaftskultur?

In dieser Arbeit habe ich aus den Sitzungsdokumentationen des *Rates der EU (Bildung)* und der *Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister* im Rahmen des *Europarates* der Jahre 1994/95, 1997, 2000 und 2003 die Bildungskonzeption der *EU* und des *Europarates* herausgearbeitet. Dies geschah orientiert an der *Grounded Theory* und im Hinblick darauf, dass anschließend eine Verortung der Ergebnisse meiner Analyse im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung vorgenommen wurde. In der Analyse der Materialauswahl, die einen Überblick über die bildungspolitischen Themen in diesem Zeitraum bot, wurde anhand von *Zielen, Adressaten, Maßnahmen, Begründungen* und *Orten der Bildung* ein Rückschluss auf die Bildungskonzeption der jeweiligen Institution gezogen. Dabei stellte sich heraus, dass die Bildungskonzeption des *Europarates* als eher kultur-

orientiert und die der *EU* als eher wirtschaftsorientiert beschrieben werden kann. Mir ist bewusst, dass das Bildungssystem sowohl eine kulturelle als auch eine wirtschaftliche Funktion übernimmt. Eine Unterscheidung dieser beiden Dimensionen wurde vorgenommen, um vor dem Hintergrund des Diskurses um eine Ökonomisierung der Bildung feststellen zu können, wie die Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* im Spannungsfeld dieser beiden Pole einzuschätzen sind.

Die diagnostizierten Spannungen fallen insgesamt moderat aus. Es sind eher unterschiedliche Schwerpunktsetzungen als Gegensätze festzustellen. In der Frage nach dem *Umgang mit Unterschieden* finden sich vor allem die unterschiedlichen Integrationsmodelle, Staatenbund und Bundesstaat, die von den beiden Akteuren vertreten werden, wieder. Bei der *EU* wird im *Umgang mit Minderheiten* eine enge Verknüpfung von Bildungs- und Sozialpolitik deutlich.

Stärkere Unterschiede zeigen sich in der Thematisierung der gesellschaftlichen Werte bzw. des gesellschaftlichen Ziels. Im Vergleich wurde ein Antagonismus zwischen demokratischen Werten und Wissensgesellschaft ausgemacht. Die erste Kategorie bezieht sich auf den Staat bzw. die Grundlagen und Regeln menschlichen Zusammenlebens, die zweite auf die Wirtschaft. Demokratie und wissensbasierte Wirtschaft müssen sich als Ziele einer Gesellschaft nicht widersprechen. Wenn sie aber in den Bildungskonzeptionen als maßgebliche Ziele auftreten, bedeutet das eine Hauptziel eine gesellschaftlich-kulturelle, das andere eine ökonomisch-nutzenorientierte Ausrichtung. Die Gesellschaftsentwürfe, die in den untersuchten Dokumenten zu erkennen sind, geraten also vor allem dort in Widerspruch, wo es um die Bestimmung des zentralen Entwicklungsmoments geht.

Im Rahmen dieser Arbeit konnten lediglich Annahmen über die Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* entwickelt werden. Für eine weitergehende Einschätzung wäre es interessant, noch mehr Material von anderen Gremien der Akteure und aus anderen Politikfeldern wie

Kultur-, Wirtschafts- und Sozialpolitik zu analysieren und Expertengespräche zu führen. Das ausgewählte Material besteht aus politischen Resolutionen und Dokumentationen, die für die Öffentlichkeit bestimmt waren. Es handelt sich um politische Aussagen, die Ergebnisse eines diplomatischen Aushandlungsprozesses im Rahmen internationaler Organisationen sind. Es ist möglich, dass auch aus diesem Grunde differenzierte Überlegungen in der Darstellung häufig fehlen und gleichzeitig versucht wird, möglichst die Interessen aller Beteiligten in den Stellungnahmen zu vereinen.

Die Frage, wie die Machtverhältnisse im Diskurs um das Thema Bildung in Europa verteilt sind, wurde in dieser Arbeit nicht thematisiert. Welfens beobachtet:

> „Die EU-Informationsgesellschaft wird maßgeblich vorangetrieben von multinationalen Großunternehmen, die in mehreren Ländern präsent sind.“[560]

Diese Vorgänge bestätigen die Kritik am Demokratieverlust in der Globalisierung, wenn deutlich wird, wie sich politische Akteure auf wirtschaftliche Ziele ausrichten und dies nicht nur im Wirtschafts-, sondern, wie hier gezeigt, auch im Bildungsbereich. Es wäre sicher lohnend, den Strukturen dieser Einflussnahme nachzugehen.

Einige der Themen, die in den untersuchten Dokumenten auftreten, sind Reaktionen auf aktuelle politische Ereignisse und deshalb auch im zeitlichen Zusammenhang zu betrachten. Das Thema Fremdenfeindlichkeit verliert wohl nie an Aktualität, wurde aber Mitte der 1990er Jahre besonders heftig diskutiert, genauso wie Politikverdrossenheit. Das Thema Umweltschutz ist heute, besonders nach dem neuesten Bericht des Internationalen Wissenschaftsrates zum Klimawandel, ein heftig diskutiertes Thema. Es spielte z. B. für die Europa-Schulen auch im Untersuchungszeitraum eine Rolle, wurde aber nicht als zentrales bildungspolitisches Thema unter den Bildungsministern diskutiert.

[560] Vgl. Welfens 2005: Auf dem Weg in eine europäische Informations- und Wissensgesellschaft. S. 197.

In Kapitel 3 wurde ein Einblick in die Entwicklung und die große Komplexität der Kompetenzstreitigkeiten in der europäischen Bildungspolitik gegeben. Bildungspolitische Entscheidungen werden nicht immer aus inhaltlichen, sondern häufig auch aus machtpolitischen Gründen getroffen. Im *Bologna-Prozess* nutzen beispielsweise nationale Regierungen die europäische Ebene auch dazu, Entscheidungen durchzusetzen, deren Durchsetzung auf nationaler Ebene Schwierigkeiten macht.[561]

Wenn man die dargestellten Bildungskonzeptionen vor dem Hintergrund und der Geschichte der untersuchten Institutionen betrachtet, wird deutlich: Eine eigenständige Bildungskonzeption existiert weder beim *Europarat* noch bei der *EU*. Die Begründungen, die für bildungspolitisches Handeln angeführt werden, zeigen eine enge Verknüpfung von sozialpolitischen, wirtschaftspolitischen und kulturpolitischen Faktoren, die Einfluss auf die Gestaltung von Bildungspolitik haben. In der Bildungspolitik der *EU* haben ökonomische und soziale Fragen eine große Bedeutung. Originär erziehungswissenschaftliche Fragestellungen werden vernachlässigt.[562] Eine konsistente, theoretisch fundierte und eigenständige Bildungskonzeption, die sich auch gegen Forderungen anderer Politikbereiche positionieren könnte, fehlt.

Die Bildungskonzeptionen der Akteure können also nicht unabhängig von anderen Bereichen betrachtet werden. Im Gegenteil, es entsteht der Eindruck, dass bei beiden Akteuren die Bildungskonzeptionen Fortführungen der allgemeinen politischen Linie der jeweiligen Institution darstellen. Der Einfluss der *Europäischen Beschäftigungsstrategie* auf die Bildungspolitik der *EU* wird in den untersuchten Dokumenten nicht explizit, liegt aber aufgrund der erarbeiteten Bildungskonzeption nahe. Es wäre interessant, diesen Zusammenhang weiter zu untersuchen.

Eine Reflexion der Vorstellung von einer europäischen Bildung in Bezug auf ihre Inhalte und Paradigmen, ist laut Schleicher eine „unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß Bildung nicht punktuellen und ak-

[561] Vgl. Hackl 2001: Towards a European Area of Higher Education. S. 17.
[562] Vgl. Weber 2002: Europäisierung oder Re-Nationalisierung. S. 482.

tualisierten Europapolitiken nachläuft, sondern … zur Kontrolle der Mandatsträger befähigt“.[563]

Ähnlichkeiten finden sich in den Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* erstens in der Antwort auf die Frage nach der Zukunft und politischen Steuerung der Bildungssysteme. Zweitens nennen beide Akteure, wenn auch die *EU* häufiger als der *Europarat*, das *lifelong learning* als Möglichkeit, den erwarteten Anforderungen der Wissensgesellschaft zu begegnen.

In Steuerungsfragen findet für den Bildungsbereich eine Annäherung von *Europarat*s- und *EU*-Politik statt. Die Konventionspraxis des *Europarates* und die OMC der *EU* bieten Parallelen über das Prinzip der „Peinlichkeit“[564]. Auch der *Bologna-Prozess* als *Soft-Law* stellt eine Verbindung dar.[565] Bildungsfragen in Europa werden in Zukunft möglicherweise verstärkt über *Soft-Laws* und offiziell in der Hand der Nationalstaaten geregelt werden, dabei aber auf eine europäische Wirtschaft gerichtet sein. Ein Grund dafür ist auch, dass sich die nationalen Minister scheuen, mit Kultur assoziierte Politikbereiche an eine übergeordnete Ebene abzugeben.

Europarat und *EU* verfolgen ähnliche Pläne im Hinblick auf die Zukunft der Bildungssysteme. Einerseits findet eine Internationalisierung der Bildung statt, indem wichtige Entscheidungen auf dem Staat übergeordneten politischen Ebenen getroffen werden, andererseits werden bisherige Staatsaufgaben privatisiert bzw. an untergeordnete Institutionen weitergegeben. Diese Entwicklung hat Vor- und Nachteile. Das bürokratische System birgt die Gefahr der Starre, in der für neue Ideen und Entwicklungen oder auch – wie Bourdieu/Passeron gezeigt haben – für die Überwindung der gesellschaftlichen Klassenstruktur wenig

[563] Schleicher 2000: Vorwort. S. 3.
[564] Prisching 2005: Bildungstrends in Europa. S. 22.
[565] Vgl. Hummer, Waldemar 2005: Vom „Europäischen Hochschulraum” zum „Europäischen Forschungsraum”. Ansätze und Perspektiven einer europäischen Bildungs- und Forschungspolitik. In: Prisching, Manfred/Lenz, Werner/Hauser, Werner (Hrsg.) 2005: Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven. Wien: Verlag Österreich. S. 53.

Möglichkeiten bestehen.[566] In der autonomen Bildungsinstitution könnten diese Nachteile möglicherweise aufgehoben werden. Diese könnte flexibler auf aktuelle Entwicklungen reagieren. Eine Reaktion auf neue Theorien und Methoden halte ich durchaus für erstrebenswert. Eine Veränderung des Curriculums je nach prognostizierter Arbeitsmarktlage ist dagegen abzulehnen, da auf diese Weise eine Verlässlichkeit des Bildungssystems in der Vermittlung einer allgemeinen Bildung bedroht würde.

Die Tendenz zum *New Public Management* und zur output-orientierten Steuerung verändert die bisherigen Vorstellungen von Staatlichkeit.[567] Indem Bildungsinstitutionen nicht mehr öffentliche Behörden sind, sondern Unternehmen werden, wird deren demokratische Legitimation infrage gestellt. Nach Max Weber ist für die Legitimation in einem demokratischen Rechtsstaat eine – alle Menschen gleich behandelnde – Verwaltung vonnöten.[568] Das Ziel einer Umgestaltung der Bildungsinstitutionen liegt darin, ihre Effizienz zu erhöhen. Die vorher durch bürokratische Verwaltung angestrebte rechtliche Gleichbehandlung aller Lernenden verliert als demokratische Legitimation damit an Bedeutung. Gerade bei der Frage der Klassenstruktur birgt diese Entwicklung die Gefahr, dass einige Menschen aus dem Bildungssystem herausfallen, weil sie entweder für die unternehmerischen Bildungsinstitutionen keine interessante *Zielgruppe* darstellen oder weil sie nicht über ausreichende Informationen verfügen, um eine reflektierte *Konsumentscheidung* treffen zu können.

Mit der OMC und dem *Lebenslangen Lernen* wird Lernen als pädagogischer Begriff in andere Bereiche übertragen, so dass nicht nur von einer Ökonomisierung der Bildung, sondern auch von einer Pädagogisierung der Politik und Ökonomie gesprochen werden kann.[569] Grundlegend ist dabei die Annahme des sich stets geleitet weiterentwickelnden

[566] Vgl. Bourdieu/Passeron 1971: Die Illusion der Chancengleichheit.
[567] Vgl. Fuchs 2002: Kunst, Kultur, Ökonomie und Politik. S. 20.
[568] Vgl. Weber, Max 1962: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. rev. Aufl. Tübingen: Mohr 1976. S. 551–579.
[569] Vgl. Höhne 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft. S. 229 ff.

Individuums. Lebenslang zu lernen kann, wenn es nicht unter dem Druck der Existenzangst geschieht, nicht nur als Zwang, sondern durchaus auch als etwas Positives empfunden werden.

Die *EU* betrachtet eine Verbesserung der Arbeitsmarktsituation als bestes Mittel gegen soziale Probleme. Diese Vorstellung ist aussichtsreich, wenn man annimmt, dass Menschen ohne Arbeitsplatz arm sind, während Menschen mit Arbeitsplatz ein einigermaßen gutes Auskommen haben. Man könnte dann annehmen, dass Menschen, die sich nicht um die Finanzierung ihres Lebensunterhalts sorgen müssen, glücklicher sind und aufgrund dessen z. B. auch weniger soziale Unruhen hervorrufen. Auch für die Sozialsysteme ist es besser, wenn so viele Menschen wie möglich Arbeit haben und Abgaben zahlen. Dieses Konzept gerät durch die Zunahme der Jobs im Billiglohnsektor an seine Grenzen. Die Verlagerung der Verantwortung z. B. für Arbeitslosigkeit oder für eine Situation der Armut trotz Arbeit auf das Individuum spricht die Gesellschaft von sozialer Verantwortung weitgehend frei. Über die *Förderung von Benachteiligten* wird nach dieser Argumentation allen Menschen die gleiche Möglichkeit gegeben, sich in der Hoffnung auf einen guten Arbeitsplatz lebenslang weiterzubilden. Wer das nicht leisten kann, hat sich gemäß dieser Vorstellung nicht genügend bemüht und ist für seine Situation demnach selbst verantwortlich. Soziale Verantwortung besteht in einer solchen Sichtweise lediglich darin, die Möglichkeit zur Weiterbildung zu schaffen. Darüber hinaus wird die soziale Verantwortung der Gesellschaft für ihre Mitglieder mit diesem Konzept beendet.[570]

Für die Bildung bedeutet dies, dass sie unter großem Druck stattfindet und – wie gezeigt wurde – eine zunehmende Ausrichtung auf nutzenorientierte Aspekte festzustellen ist. Es wäre sehr interessant zu untersuchen, welche Auswirkungen diese Veränderungen auf die Befindlichkeit der Lernenden und Lehrenden und auf deren Einstellung zum Bildungsprozess haben, ob sich Lernende – wie Höhne behauptet – tat-

[570] Vgl. Höhne 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft. S. 102.

sächlich verstärkt als Marke und Bildung als Investition zur Prägung dieser Marke verstehen.[571]

Eine europäische Integration im Sinn einer europäischen Identität der Bürger ist, wie die vergangenen 50 Jahre in der Geschichte der Europäischen Union gezeigt haben, nicht allein über eine wirtschaftliche Integration zu erreichen. Zu diesem Zwecke müssen kulturelle Aspekte einbezogen und gemeinsame grundlegende Werte definiert werden. Der Anspruch einer kontinentalen Identität wird, wie Fuchs aufzeigt, auf anderen Kontinenten nicht erhoben.[572] Allerdings ist diese Tatsache nicht mehr so verwunderlich, wenn man betrachtet, welche wirtschaftliche Stellung Europa im Kontext der Globalisierung innehat. Die USA und Australien haben den Prozess der Herausbildung von regionalen Wirtschaftsblöcken bereits hinter sich gebracht, während viele Länder Afrikas und Asiens noch als Entwicklungsländer bezeichnet werden und sich in einer wirtschaftlichen Abhängigkeit befinden.

Wenn gemeinsame Werte für Europa gefordert werden, besteht die Gefahr der Entwicklung einer europäischen Leitkultur, in der Minderheiten möglicherweise stärker als bisher diskriminiert werden. Diese Problematik ist gemäß des liberalen Denkens nicht gegeben, wenn der Mensch in erster Linie über seine Leistungskraft definiert wird. Benachteiligt sind dann aber diejenigen, die das Gefragte nicht leisten können oder wollen.

Fuchs bringt die Idee des „globalen Referenzsystems“[573] auf. Es bedeute, dass individuelle oder lokale Wertvorstellungen, symbolische Ausdrucksformen und Lebensstile über Informationssysteme jedem zugänglich gemacht würden. Es bedeute nicht Angleichung, sondern In-Beziehung-Setzen, Differenz- und Ähnlichkeitserfahrungen machen zu können und auf diese Weise eine Bewusstheit über die eigene Lebensform zu erlangen. Schleicher schlägt als „Motto für ein ‚Europa der Bür-

[571] Vgl. Höhne 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft. S. 92.
[572] Vgl. Fuchs 2004: Unbekanntes Europa. S. 5.
[573] Fuchs 2002: Kunst, Kultur, Ökonomie und Politik. S. 34.

ger und Nationen'" vor: „Je mehr du andere gelten lässt, desto mehr giltst auch Du."[574]

Beide Vorschläge sind sehr abstrakt und idealistisch, haben aber meiner Ansicht nach Potenzial. Auch die Werte, die in der Bildungskonzeption des *Europarates* gefordert werden, Menschenrechte, Toleranz, Solidarität, Frieden, bieten eine sinnvolle Grundlage für ein menschliches Zusammenleben.[575] Sie sind allgemein genug, so dass durch sie die Gefahr, einzuengen, nicht leicht gegeben ist. Auch wenn ich persönlich den durch den *Europarat* vertretenen Werten zustimme, und gerade die Menschenrechte gerne als Grundwerte weltweit etabliert sähe, muss angemerkt werden, dass genau hier Toleranz und Wertschätzung von Vielfalt an ihre Grenzen stoßen. Die oben formulierten Werte bieten die Grundlage für eine europäische Leitkultur, aus deren Definition interkulturelle Probleme entstehen könnten.

Sowohl der *Europarat* als auch die *EU* fordern von ihren Mitgliedsstaaten, dass sie pluralistische Demokratien sind. Eine andere Staatsform steht überhaupt nicht zur Debatte. Fraglich ist, ob in Zeiten der Globalisierung nationalstaatliche oder in Zukunft auch territoriale z. B. europäische Staaten als Demokratien im Sinn einer organisierten Volksherrschaft funktionieren können. Wahrscheinlich ist ein neues Staats- bzw. Gesellschaftsmodell vonnöten, um der Macht global agierender Konzerne gerecht werden bzw. standhalten zu können. Die Konzentration auf die Wissensgesellschaft halte ich in diesem Zusammenhang zumindest so wie die *EU* dieses Konzept verwendet, nicht für aussichtsreich, weil in diesem Konzept menschliche Fragen und Bedürfnisse zu sehr vernachlässigt werden.

Dass die *EU* die Wertedebatte kaum in ihre bildungspolitischen Überlegungen einbezieht, kann an der Problematik der Kompetenzverteilung

[574] Schleicher 2000: Vorwort. S. 4.
[575] So sehr der Europarat auch die Werte Menschenrechte, Toleranz, Rechtsstaatlichkeit und Demokratie vertritt, bei ihrer Durchsetzung misst er nicht immer mit gleichem Maß. Sein Umgang mit den Menschenrechtsverletzungen in der Türkei steht z. B. in der Kritik. Vgl. Hack 2004: Europarat Wegbereiter der Europäischen Einigung. S. 76.

im Mehrebenensystem der *EU* liegen. Die Mitgliedsstaaten der *EU* sind allerdings alle auch Mitglieder des *Europarates* und haben sich also schon zu den genannten Werten bekannt. Deshalb spricht alles dafür, dass im Kontext der *EU* Wirtschaftswachstum weitaus mehr interessiert als der Diskurs über gemeinsame Werte.

Bei der erneuten Betrachtung meiner Kodierweise fällt auf, dass ich unter *Werte* demokratische, philosophische, gesellschaftliche Werte verstanden habe, während *Arbeitsmarkt, personal development* und *Humankapital* als einzelne Ziele der Bildungspolitik aufgeführt wurden. Möglicherweise ist eine derartige Betrachtung nicht mehr zeitgemäß. Bei mir selbst war also in diesem Sinn eine Voreingenommenheit vorhanden, da wirtschaftsbezogene *Werte* nicht als normative Dispositionen erkannt wurden. Die Frage scheint tatsächlich darin zu bestehen, welche gesellschaftlichen Grundwerte – die menschenbezogenen oder die wirtschaftsbezogenen – in Zukunft Grundlage der europäischen und evtl. auch der Weltgesellschaft sein sollen. Wie Lohmann anmerkt, ist der Markt „die neue Vision der idealen Gesellschaft".[576]

Humankapital, employability, Unternehmergeist und *Lebenslanges Lernen* könnten demnach als Werte in der *Wissensgesellschaft* gedeutet werden. Auch kulturelle Vielfalt könnte hier ihren Platz finden, denn europäische Industrielle betonen im Wettbewerb mit den USA den ökonomischen Wert der europäischen Vielfalt. Fraglich ist, ob kulturelle Vielfalt im globalen Bildungsmarkt noch entwickelt und zum Ausdruck gebracht werden kann.[577] Nach dieser Vorstellung aber kann eine *Gemeinschaft Europa* auch in Zukunft eine Gemeinschaft sein, die ihre Kulturgüter, darunter *Bildung,* vor dem Hintergrund der *Werte Markt* und *Wettbewerb* entwickelt, bewahrt und bewirbt, wie es sich durch den Einbezug von Bildung in GATS und möglicherweise in die *EU*-Dienstleistungsrichtlinie bereits abzeichnet. Mit dem Paradigma der

[576] Lohmann, Ingrid 2001: When Lisa Becomes Suspicious. Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2001. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 188.

[577] Vgl. Lohmann, Ingrid 2002: Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik.78 Heft 3/2002. Wien: Kamp. S. 273.

Wirtschaftskultur ginge erstens eine Auseinandersetzung mit der Sinnfrage und die individuelle Entfaltung des Menschen in seiner Umwelt verloren. Zweitens würde die Vielfalt der Kulturen nicht mehr aufgrund ihrer je eigentümlichen Bedeutung für Menschen geschätzt werden, sondern nur noch aufgrund ihres Marktwertes. Nur unter diesem Gesichtspunkt wäre es nicht verwunderlich, wenn Bildung in der Organisation der politischen Kompetenzen sowohl beim *Europarat* als auch bei der *EU* dem Bereich Kultur und nicht der Wirtschafts- oder der Beschäftigungspolitik zugeordnet bliebe. Möglicherweise wird dieser Umstand aber auch bald geändert. Bis dahin bietet zumindest er Anlass zum Nachdenken über die Frage nach der kulturellen Dimension der europäischen Bildungspolitik.

Geht man also davon aus, dass die *EU* wirtschaftsbezogene Werte als für Bildung und Gesellschaft grundlegend ansieht, ist in der Politik der *EU* eine deutliche Kulturorientierung auszumachen und zwar im Hinblick auf eine Wirtschaftskultur. Zu bezweifeln ist allerdings, dass diese für eine Vertiefung der europäischen Integration und als Sinngebung für die in Europa lebenden Menschen ausreichend ist. Wohlstand schaffen zu wollen, sollte nicht damit verwechselt werden – wie Ribolits in seinen Ausführungen zum Begriff Humankapital darstellt – die Würde des Menschen für Wohlstand zu opfern.[578] Eine „fortschreitende Selbstbefreiung des Menschen“[579] wäre in einer konsequenten *Wirtschaftskultur* nicht möglich.

Diese Entwicklung ist nicht naturgegeben, sondern von Menschen gestaltet und auch von Menschen und nicht vom ominösen Subjekt *Wirtschaft* gestaltbar. Ob Wettbewerb und Markt als grundlegende gesellschaftliche Werte in Zukunft ausreichen sollen, oder ob darüber hinaus weitere oder andere Antworten auf die Sinnfrage zu finden sind, verlangt nach einer menschlichen Entscheidung.

---

[578] Ribolits, Erich 2006: Humanressource – Humankapital. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker. S. 135-145.
[579] Cassirer 1990: Versuch über den Menschen. S. 345.

Die Bildungskonzeptionen von *Europarat* und *EU* sind zum Teil voneinander abhängig. Vertreter der *EU-Kommission* nehmen an den Sitzungen der *Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister* teil, das Europäische Jahr der Sprachen 2001 wurde von *Europarat* und *EU* gemeinsam organisiert [580] und auch im Rahmen des *Bologna-Prozesses* arbeiten beide Organisationen zusammen. Im *Maastrichter Vertrag* wird die Zusammenarbeit zwischen *EU* und *Europarat* im Kultur- und Bildungssektor hervorgehoben.[581] Seither finden regelmäßige Treffen und Briefwechsel auf verschiedenen Ebenen und die wechselseitige Teilnahme an Konferenzen statt. Der *Europarat* betreibt außerdem ein Verbindungsbüro in Brüssel. Inhaltlich ergeben sich mit der Ausweitung der Kompetenzen der *EU* immer mehr Arbeitsfelder, darunter auch Bildungspolitik, in denen sich die Kompetenzen der beiden Organisationen überschneiden. Sie sind nicht bereit, zum Zwecke der Arbeitsteilung auf wichtige Arbeitsfelder zu verzichten. Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit ergeben sich auch daraus, dass der *Europarat* über wesentlich weniger Finanzmittel verfügt als die *Europäische Union*.[582] Aus diesem Grund wird bei gemeinsamen Projekten ein Großteil der Finanzierung von der *EU* übernommen, so dass der *Europarat* in eine gewisse Abhängigkeit gerät. Auch rechtlich ist das Verhältnis zwischen *Europarat* und *EU* nicht einfach. Dies hat z. B. dazu geführt, dass die *EU* als Institution der *Europäischen Menschenrechtskonvention* des *Europarates* nicht beigetreten ist, obwohl alle ihre Mitgliedsstaaten unterzeichnet haben.[583] Es finden also wechselseitige Einflussnahmen statt. Eine genaue Analyse der Zusammenarbeit des *Europarates* und der *EU* könnte für die Untersuchung von europäischer Bildung weitere Erkenntnisse liefern.

---

[580] Vgl. Hack 2004: Europarat Wegbereiter der Europäischen Einigung. S. 80.

[581] Vgl. Europäische Union/Europäische Gemeinschaft 1996: Die Vertragstexte von Maastricht mit deutschen Begleitgesetzen. Bearb. u. eingel. v. Thomas Läufer. Bonn: BpB. Art. 128 Abs. 3 [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung].

[582] Vgl. Quarg, Gabriele 2000: Die Zusammenarbeit des Europarates mit anderen internationalen Organisationen. In: Holtz, Uwe (Hrsg.) 2000: 50 Jahre Europarat. Baden-Baden: Nomos. (= Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung. Bd. 17). S. 261 f.

[583] Vgl. Quarg 2000: Die Zusammenarbeit des Europarates. S. 263.

Aufgrund der abnehmenden Bedeutung des *Europarates*[584] schlussfolgere ich, dass sein Konzept für die Zukunft der Bildung in Europa weniger bedeutend sein wird als das der *EU*. Diese Entwicklung ist meiner Ansicht nach bedauerlich, denn was die Bildungskonzeption des *Europarates* leistet und was in der Konzeption der *EU* fehlt, ist eine Diskussion über eine allgemeine Sinngrundlage, die Formulierung gemeinsamer Werte, unabhängig von der Idee der *Wirtschaftskultur*. Berggreen merkt an, der *Europarat* stehe nicht wie die *EU* unter dem Druck einer sich stets weiter verdichtenden Rechtseinheit.[585] Er kann sich unter diesen Voraussetzungen den freien Sinndiskurs möglicherweise eher leisten als die unter größerem Sachzwang agierende *EU*.

Das Ungleichgewicht zwischen Kultur- und Wirtschaftsorientierung könnte ausgeglichen werden, indem dem *Europarat* im Diskurs um eine europäische Bildungspolitik eine größere Bedeutung beigemessen wird. Denn für die Zukunft der Bildung in Europa und auch für eine Vertiefung und eventuelle Erweiterung der europäischen Integration im Rahmen der *EU* ist eine Auseinandersetzung über Grundwerte an der Zeit. Dies zeigt auch die aktuelle Diskussion darum, ob eine Form einer europäischen Verfassung noch möglich ist. Der *Europarat* könnte evtl. helfen, eine normative Grundlage für Bildungspolitik in Europa bereitzustellen. Allerdings nur, wenn er sich nicht unter dem Einfluss der mächtigeren *EU* und dem angenommenen Druck durch Herausforderungen der Wissensgesellschaft selbst vom Sinndiskurs über Bildung abwendet.

Wenn die *EU* als weiteren Schritt zur europäischen Integration einen Verfassungsvertrag verabschieden will, dann ist mit diesem Schritt ein erneutes Bekenntnis zu einer Vertiefung der europäischen Integration verbunden, die weit über ihre Ursprünge als Wirtschaftsbündnis hinausgeht. In der Verfassung der Europäischen Union ist der Wunsch

[584] Vgl. z. B. Hack 2004: Europarat. Wegbereiter der Europäischen Einigung. S. 78. Auch die Tatsache, dass Schwimmer bemüht ist, die bloße Existenz dieser Institution zu rechtfertigen, ist bezeichnend für deren abnehmende Bedeutung. Vgl. Schwimmer, Walter 2000: Zwölf Sterne für Europa. Warum der Europarat für ein friedliches und demokratisches Europa unersetzlich ist. In: Holtz, Uwe (Hrsg.) 2000: 50 Jahre Europarat. Baden-Baden: Nomos. (= Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung. Bd. 17). S. 71.

[585] Berggreen 1993: Abstimmung der europäischen Bildungsverwaltung. S. 61.

nach Achtung der Menschenwürde, Grund- und Bürgerrechten[586] – und somit nach Werten – enthalten. Da der *Europarat* angesichts der Vergrößerung der *EU* an Bedeutung verliert, ist der Zeitpunkt gekommen, dass sich auch die Bildungsminister im Rahmen der *EU* Gedanken über die grundlegenden Werte und deren Verankerung in ihrer Bildungskonzeption machen.

[586] Vgl. Läufer (Hrsg.) 2005: Verfassung der EU. Teil II. S. 63–74.

7. Anhang

a) Literaturverzeichnis

(Letzter Zugriff alle Online-Dokumente und Websites im März 2007.)

ACE 2005: Recognition Issues in the Bologna Process. Final Report of the ENIC NARIC Working Party. DG IV. Strasburg, 24.01.2001. <http://www.aic.lv/ace/bologna/bol_prg/bol_artic.htm>.

Agalianos, Angelos 2006: Crossing borders. The European dimension in educational and social science research. In: Ozga, Jenny/Seddon, Terri/Popkewitz, Thomas S. (Hrsg.) 2006: Education Research and Policy. Steering the knowledge-based economy. London/New York: Routledge (= World Yearbook of Education 2006). S. 43–77.

Allemann-Ghionda, Christina 2004: Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz.

Allgemeines Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen. In: Bundesgesetzblatt 1994: Teil II. S. 1645. Art. 1 b. <http://rw22big3.jura.uni-sb.de/BGBl/TEIL2/1994/19941645.2.HTML#GL2>.

Altvater, Elmar/Mahnkopf, Birgit 1996: Grenzen der Globalisierung: Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Assmann, Aleida/Assmann, Jan 1994: Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, Klaus/Schmidt, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried 1994: Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verl. S. 114–140.

Bauer, Hans-Joachim 2000: Der Europarat nach der Zeitenwende 1989–1999. Zur Rolle Straßburgs im gesamteuropäischen Integrationsprozess. Münster: LIT (Regensburger Schriften zur Auswärtigen Politik. Bd. 2).

Bechtel, Mark/Lattke, Susanne/Nuissl, Ekkehard 2005: Glossar zur Weiterbildung in der Europäischen Union. Auszug aus Portrait Weiterbildung Europäische Union (Bielefeld). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/bechtel05_01.pdf>.

Berger-Schmitt, Regina 2000: Social Cohesion as an Aspect of the Quality of Societies: Concept and Measurements. <http://www.gesis.org/en/social_monitoring/social_indicators/Data/Eusi/pdf_files/paper14.pdf>. Mannheim: Social Indicators Departement (= EuReporting Working Paper No. 14).

Berggreen, Ingeborg 1993: Abstimmung der europäischen Bildungsverwaltung. In: Schleicher, Klaus (Hrsg.) 1993: Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 45–65.

Berggreen-Merkel, Ingeborg 2000: Bildungspolitische Zusammenarbeit in der Europäischen Union. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. I: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 4). S. 45–82.

Berkner, Petra 14.07.2006: <Petra.Berkner@bmbf.bund.de>. WG: Ständige Konferenz der europäischen Bildungsminister. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat 212. Dienstliche E-Mail: (14.07.2006) [s. Anhang c), S. 181].

Bernhard, Stefan 2005: Die offene Methode der Koordinierung als Prozess von Lernanreizen – zu Theorie und Praxis der europäischen Inklusionsstrategie. Bamberg Center for European Studies. http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/baces/pdf/Discussion_Paper/discussion_paper_8.pdf (= BACES Discussion Paper. 8/2005).

Blanke, Hermann-Josef 1994: Europa auf dem Weg zu einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft. Köln: Carl Heymanns (= Kölner Schriften zum Europarecht. Bd. 41).

Böhm, Andreas/Legewie, Heiner/Muhr, Thomas 1992: Kursus Textinterpretation. Lehr- und Arbeitsmaterialien zur Grounded Theory. TU Berlin. Forschungsbericht Nr. 92–3. Berlin: Interdisziplinäres Forschungsprojekt ATLAS.

Böhm, Andreas/Legewie, Heiner/Muhr, Thomas 1993: Textinterpretation und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften. Lehr- und Arbeitsmaterialien zur Grounded Theory. Mit einem Anhang zur computerunterstützten Textinterpretation. TU Berlin. Forschungsbericht Nr. 92–3. Berlin: Interdisziplinäres Forschungsprojekt ATLAS.

Bolesch, Cornelia v. 2006: Ein Ordnungsruf im allerletzten Augenblick. In: Süddeutsche Zeitung. 21.12.2006. S. 12.

Boppel, Werner 1995: Bildung für Europa. In: Beinke, Lothar/Kruse, Klaus (Hrsg.) 1995: Bildung für Europa. Gemeinsame Probleme im vereinten Europa. Hamburg: Verband Deutscher Schullandheime e. V. S. 7–16.

Borries, Bodo v. 2002: Europa-Vorstellungen und -Einstellungen junger Europäer(innen). Befunde einer kulturvergleichenden Befragung. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2002: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. III: Europa in den Schulen. Münster: Waxmann. S. 87–101 (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 8).

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett (= Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

Brine, Jaqueline 2003: The Europeanization of vocational training: policy, politics and practice of the European Social Fund. Paper presented to ECER Hamburg. 17.–20. September 2003. S. 2. [vervielfältigt].

Brunn, Gerhard 2004: Europäische Einigung von 1945 bis heute. Bonn: Reclam (= Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 472) [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Original: Stuttgart: Reclam. 2002].

Caesar, Rolf/Lammers, Konrad/Scharrer, Hans-Eckart (Hrsg.) 2005: Europa auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt? Eine Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie. Baden-Baden: Nomos.

Cassirer, Ernst 1990: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt a.M.: Fischer [Original: Yale University Press. 1944].

Council of Europe 1997: Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Lissabon, 11.04.1997. <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>.

Council of Europe1997: Lissabon-Konvention.

Council of Europe 2005: Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Explanatory Report. <http://conventions.coe.int/Treaty/en/reports/html/165.htm>.

Council of Europe o. J.: Council of Europe Contributions to the Bologna Process. <http://www.coe.int/TE/Cultural_Co-operation/education/Higher_education/Activities/Bologna_Process>.

Council of Europe o. J.: The Steering Committee for Higher Education and Research (CDESR). <http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/CDESR/default_en.asp>.

Council of Europe o. J.: The Europe of cultural co-operation. Steering Committee for Education (CDED). <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Committee/>.

Dörner, Astrid 2007: Jenseits von Pisa. Deutschlands Schulsystem steckt in der Krise – unter anderem, weil Politik und Pädagogen Bildungsökonomen kaum beachten. Handelsblatt. 22.01.2007. S. 11.

Durkheim, Émile 1977: Über die Teilung der sozialen Arbeit. Hrsg. von Jürgen Habermas/Dieter Heinrich/Niklas Luhmann. Übersetzt von Ludwig Schmidts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Europäische Bildungsminister 1999: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19.06.1999. Bologna. <http://www2.hs-fulda.de/ects/Grundsatzdokumente/WortlautBologna.pdf>.

Europäische Kommission 2001: Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. KOM (2001) 678 endgültig. Brüssel. 21.11.2001.

Europäische Kommission 2005: Wie funktioniert die Europäische Union? Ihr Wegweiser zu den Organen und Einrichtungen der EU. Brüssel: Generaldirektion Presse und Kommunikation.

Europäische Kommission 2006: Besser leben in Europa. Wie Sie vom EU-Binnenmarkt profitieren. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Presseschau 2006: euro/topics. Newsletter 20. November 2006. <www.eurotopics.net/de>.

Europäischer Rat 2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon). 23. und 24. März. <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussfLissabon2000.pdf>.

Europäische Union/Europäische Gemeinschaft 1996: Die Vertragstexte von Maastricht mit deutschen Begleitgesetzen. Bearb. u. eingel. v. Thomas Läufer. Bonn: BpB [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung].

Europäische Union 2006: Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit. Die Beschäftigungspolitik der EU im Überblick. <http://ec.europa.eu/employment_social/social_model/3_de.html>.

Europäische Union 2006: Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit. Die Beschäftigungspolitik der EU im Überblick. <http://ec.europa.eu/employment_social/social_model/3_de.html>. 3. In Humankapital investieren.

Europarat 1949: Die Satzung des Europarates. <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/001.htm>. London. 05.05.1949.

Europarat 1954: Europäisches Kulturabkommen. Zusammenfassung. <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Summaries/Html/018.htm>.

Europarat 1954: Europäisches Kulturabkommen. Amtliche Übersetzung Deutschlands. Paris. 19.11.1954. <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/018.htm>.

Europarat 2004: Menschenrechte: schützen, fördern und vorbeugen. Stand Juni 2004. <http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/Human_rights.asp>.

Europarat 2005: Ministerkomitee. Struktur und Tätigkeit des Ministerkomitees. Stand Juni 2005. <http://www.coe.int/t/d/Ministerkomitee/intro.asp#was>.

Europarat 2005: Parlamentarische Versammlung. Struktur und Funktion der Parlamentarischen Versammlung. Stand Juni 2005. http://www.coe.int/t/d/Parlamentarische_Versammlung/Intro.asp#DiPV.

Europarat 2006: Der Europarat auf einen Blick. Stand Januar 2006. <http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/Broschueren/At_a_glance.asp#TopOfPage>.

Europarat 2007: Europarat in Kürze. Stand Januar 2007. <http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/>.

Europarat 2007: Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. SEV-Nr.: 165 (Vertragsbüro Website). <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=165&CM=1&DF=03/15/07&CL=GER>.

Europarat o. J.: Das Europa der kulturellen Zusammenarbeit. Herzlich willkommen auf der Website der Generaldirektion Bildung, Kultur und kulturelles Erbe, Jugend und Sport. <http://www.coe.int/T/d/Kulturelle_Angelegenheiten/>.

Europarat 2004: Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Zusammenfassung. ETS NR. 165. <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Summaries/html/165.htm>.

Europarat/UNESCO 1997: Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Lissabon 11.04.1997. <http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/io/lissabon_dt.pdf>.

Finke, Björn 2006: EU fordert bessere Kinderbetreuung in Deutschland. Kommissionspräsident Barroso kritisiert Reformtempo in den Mitgliedsstaaten/Mehr Geld für Hochschulbildung. In: Süddeutsche Zeitung. 26.01.2006. S. 1.

Friedman, Milton 1995: Public Schools. Make Them Private. Cato Institute. Briefing Paper. <http://www.cato.org/pubs/briefs/bp-023.html>.

Fritz, Thomas 2004: Auswirkungen der Richtlinie über Dienstleistungen im Binnenmarkt auf das Bildungswesen. Hintergrundpapier im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW. Berlin. 20.09.2004. <http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/Education_not_profit/Fritz-DLR-Bildung-GEW.pdf>.

Fuchs, Hans-Werner/Reuter, Lutz 2003: Internationalisierung der Hochschulsysteme: Der Bologna-Prozess und das Hochschulwesen der USA. In: Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Heft 6.

Fuchs, Max 1999: Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fuchs, Max 2001: Wozu Kulturpolitik? <http://www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaetze/fuchskulturpolitik.pdf>.

Fuchs, Max 2002: Kunst, Kultur, Ökonomie und Politik in Zeiten der Globalisierung. Aktuelle Theorien und ihre Bedeutung für die Kulturpolitik – Eine Skizze. <http://www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaetze/fuchskkoep.pdf>.

Fuchs, Max 2003: Bildung – Brücke zwischen den Kulturen? Vortrag im Rahmen der Reihe „Interkultur im Rathaus“ am 19.11.2002 in der LHS Stuttgart. <http://www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaetze/fuchsstuttgart.pdf>.

Fuchs, Max 2003: Wissen und Bildung in der „Wissensgesellschaft“ gezeigt an Homer Simpson. <http://www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaetze/fuchs_wissensghsimpson.pdf>.

Fuchs, Max 2004: Unbekanntes Europa. Kulturelle und politische Probleme der europäischen Integration und die Möglichkeiten der Kulturpolitik. <http://www.kulturrat.de/pdf/348.pdf>.

Fuhrmann, Manfred 2004: Der europäische Bildungskanon. Erw. Neuausg. Leipzig/Frankfurt a.M.: Insel.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. 2005: Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. 2. korr. Aufl. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber [Huber 1998, Originalausgabe 1967: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: de Gruyter].

Gori, Gisela 2001:Towards an EU Right to Education. Den Haag/London/Boston: Kluwer International (= European Monographs).

Hack, Ulrich 2004: Der Europarat als Wegbereiter der Europäischen Einigung. In: Maschke, Otto M. (Hrsg.) 2004: Europa auf Friedenssuche. Vom Europarat zur Osterweiterung der Union. Wien: Molden. S. 66–89.

Hackl, Elsa 2001: Towards a European Area of Higher Education. Change and Convergence in European Higher Education. Florenz: European University Institute. http://www.iue.it/RSCAS/WP-Texts/01_09.pdf (= EUI Working Papers).

Hagelücken, Alexander 2006: Der Kommissar ist nur ein Hausbesetzer. Interview mit Günter Verheugen. In: Süddeutsche Zeitung. 05.12.2006. S. 5.

Hanft, Anke 2006: Vorwort zu Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Münster: Waxmann (= Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Bd. 2). S. 9–11.

Hermans, Stefan 2000: Die europäische Beschäftigungsstrategie und ihre Bildungsdimension. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. I: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 4). S. 219–245.

Hildebrand, Bodo/Sting, Stefan (Hrsg.) 1995: Erziehung und kulturelle Identität. Beiträge zur Differenz pädagogischer Traditionen und Konzepte in Europa (European Studies in Education. Vol. 4). New York/Münster: Waxmann.

Hinz, Andreas 2003: Inklusion – mehr als nur ein neues Wort? <http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf>.

Höhne, Thomas 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: Transcript.

Höhne, Thomas 2006: Evaluation als Medium der Exklusion. Eine Kritik an disziplinärer Standardisierung im Neoliberalismus. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.) 2006: Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS. S. 197–218.

Höhne, Thomas 2007: Der Leitbegriff ‚Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.) 2007: Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft. <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>. S. 236–149.

Hrebek, Rudolf 2000: Europäische Union. In: Woyke, Wichard (Hrsg.) 2000: Handwörterbuch Internationale Politik. Opladen: Leske und Budrich [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung]. S. 89–109.

Huber, Josef: 07.07.2006: <Josef.Huber@coe.int>. Re: Re: Standing Conference of European Ministers of Education – Danke und Entschuldigung. Dienstliche E-Mail. (07.07.2006). [s. Anhang c), S. 182].

Hummer, Waldemar 2005: Vom „Europäischen Hochschulraum" zum „Europäischen Forschungsraum". Ansätze und Perspektiven einer europäischen Bildungs- und Forschungspolitik. In: Prisching, Manfred/Lenz, Werner/Hauser, Werner (Hrsg.) 2005: Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven. Wien: Verlag Österreich. S. 33–84.

Industrie und Handelskammer zu Köln: EU-Dienstleistungsrichtlinie beschlossen. <http://www.ihk-koeln.de/Navigation/FairplayRechtUndSteuern/Dienstleistungsrichtlinie.jsp>.

James, Robert Rhodes 1974: Winston S. Churchill. His complete speeches. 1897–1963. Vol. 7: 1943–1949. New York: Chelsea House.

Janning, Josef 1995: Leitbilder der europäischen Integration. In: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.) 1995: Europa von A–Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung]. S. 253–258.

Janssen, Bernd 1995: Bildungs- und Jugendpolitik. In: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.) 1995: Europa von A–Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung]. S. 85–89.

Klebes, Heinrich 2000: Demokratieförderung durch den Europarat. In: Holtz, Uwe (Hrsg.) 2000: 50 Jahre Europarat. Baden-Baden: Nomos (= Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung. Bd. 17). S. 111–120.

Klemm, Klaus 1992: Berufliche Bildung und das Projekt des einheitlichen Binnenmarktes. In: Sadowski, Dieter/Timmesfeld, Andrea (Hrsg.) 1992: Ökonomie und Politik beruflicher Bildung. Europäische Entwicklungen. Berlin: Duncker & Humblot (= Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Bd. 213).

Knipping, Franz 2004: Rom, 25. März 1957. Die Einigung Europas. München: dtv (= 20 Tage im 20. Jahrhundert).

Läufer, Thomas (Hrsg.) 2005: Verfassung der Europäischen Union. Verfassungsvertrag vom 29. Oktober 2004. Protokolle und Erklärungen zum Vertragswerk. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Leder, Gottfried 2002: Europa zwischen Visionen und Realität. Reflexionen in politikpädagogischer Absicht. In: Immerfall, Stefan u. a. (Hrsg.) 2002: Europa. Konzepte, politischer Alltag, pädagogische Entwürfe. Schwäbisch Gmünd (= Gmünder Hochschulreihe 21) [Hrsg. v. Rektorat der pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd]. S. 67–84.

Link, Georg 1995: Europarat. In: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.) 1995: Europa von A–Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung]. S. 204–208.

Linsenmann, Ingo 2004: Die Bildungspolitik der Europäischen Union. In: Weidenfeld, Werner (Hrsg.) 2004: Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche Bonn: BpB (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 422) [Buchhandelsausgabe: Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung]. S. 332–341.

List, Juliane 1996: Grenzüberschreitende Mobilität von Hochschulabsolventen in Europa. Bildungspolitische Rahmenbedingungen und praktische Umsetzung. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Lohmann, Ingrid 1999: http://www.bildung.com. Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/16DGFE.html> [Printfassungen in: Gogolin, Ingrid/Lenzen, Dieter (Hrsg.) 2001: Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999. S. 138–208. UtopieKreativ 125(2001). S. 205–219.].

Lohmann, Ingrid 2001: When Lisa Becomes Suspicious. Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2001. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 187–200.

Lohmann, Ingrid 2002: Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78 Heft 3/2002. Wien: Kamp. S. 267–279.

Lohmann, Ingrid 2004: Tektonische Verschiebungen. Neue Weltmarktordnungen, Globalisierungskritik und die Folgen für die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme. Überarbeitete und ergänzte Fassung des Vortrags auf dem Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ der deutschen, schweizerischen und österreichischen erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften an der Universität Zürich, 21.–24.03.; Symposium 19: Bildung im Zeitalter der normierten Globalisierung – Folgen für die Sozialpolitik <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/zuerich-sy-19.htm>.

Lohmann, Ingrid 2006: Universities, the internet and the global education market. In: Ozga, Jenny u. a. (Hrsg.) 2006: Education Research and Policy. Steering the knowledge-based economy. London/New York: Routledge (= World Yearbook of Education 2006). S. 17–32.

Magnin, Chantel o. J.: Socialinfo. Sozialer Zusammenhalt. In: Wörterbuch der Sozialpolitik: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=598>.

MAXQDA o. J.: The Art of Text Analysis. <http://www.maxqda.de/index.php/max qda>.

Mayring, Philipp 2003: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim: Beltz/UTB.

Messerschmidt, Astrid 2006: Integration. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) 2006: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker. S. 155–161.

Mühlmann, Wilhelm Emil 1966: Umrisse und Probleme einer Kulturanthopologie. In: Mühlmann, Wilhelm Emil/Müller, Ernst W. (Hrsg.) 1966: Kulturanthropologie. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch. S. 15–49.

Mülheims, Kirsten 2004: Vertrauen und Harmonie. Die Stellung der Lissabon Konvention im Bologna-Prozess. Hausarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg [unveröffentlicht].

Patzelt, Werner 1997: Einführung in die Politikwissenschaft. Grundriss des Faches und studienbegleitende Orientierung. Passau. Rothe.

Pechar, Hans 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Münster: Waxmann (= Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement. Bd. 2).

Pongratz, Ludwig A. 2006: Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) 2006: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker. S. 162–170.

Prisching, Manfred 2005: Bildungstrends in Europa. In: Prisching, Manfred/Lenz, Werner/Hauser, Werner (Hrsg.) 2005: Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven. Wien: Verlag Österreich. S. 19–32.

Quarg, Gabriele 2000: Die Zusammenarbeit des Europarates mit anderen internationalen Organisationen. In: Holtz, Uwe (Hrsg.) 2000: 50 Jahre Europarat. Baden-Baden: Nomos (= Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung. Bd. 17). S. 257–282.

Reuter, Lutz R. 2003: Internationalisierung und Privatisierung der Bildungssysteme – Kurzinformationen zu „GATS“ und „Bologna“. Auszüge aus: Fuchs, Hans-Werner/Reuter, Lutz 2003: Internationalisierung der Hochschulsysteme: Der Bologna-Prozess und das Hochschulwesen der USA. In: Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Heft 6.

Ribolits, Erich 2006: Humanressource – Humankapital. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) 2006: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker. S. 135–145.

Schleicher, Klaus 2000: Vorwort zu Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. I: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 4). S. 1–5.

Schleicher, Klaus 2000: Standortbestimmung Europäischer Bildungspolitik. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. I: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 4). S. 7–41.

Schleicher, Klaus 2000: Nationale Bildung in der Europäischen Union. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 5). S. 1–41.

Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2000/2002: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000.

- Bd. I: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 4).

- Bd. II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 5).
- Bd. III: Europa in den Schulen. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 8).

Schulz, Dietrich 2002: Europa. Gedanken zu Raum und Grenzen. In: Immerfall, Stefan u. a. (Hrsg.) 2002: Europa. Konzepte, politischer Alltag, pädagogische Entwürfe. Schwäbisch Gmünd (= Gmünder Hochschulreihe 21) [Hrsg. v. Rektorat der pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd]. S. 27–46.

Schwimmer, Walter 2000: Zwölf Sterne für Europa. Warum der Europarat für ein friedliches und demokratisches Europa unersetzlich ist. In: Holtz, Uwe (Hrsg.) 2000: 50 Jahre Europarat. Baden-Baden: Nomos (= Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung. Bd. 17). S. 71–76.

Stobart, Maitland 1994: Der Europarat und die Bildungsanforderungen im ‚Neuen Europa'. In: Schleicher, Klaus/Bos, Wilfried (Hrsg.) 1994: Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewusstsein trotz kultureller Identität? Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. S. 19–45.

Teichler, Ulrich 1998: The Role of the European Union in the internationalization of Higher Education. In: Scott, Peter (Hrsg.) 1998: The Gobalisation of Higher Education. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press. S. 88–99.

Thiel, Elke 2005: Die „Offene Koordinierung" als neue Form des europäischen Politikmanagements. In: Caesar, Rolf/Lammers, Konrad/Scharrer, Hans-Eckart (Hrsg.) 2005: Europa auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt? Eine Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie. Baden-Baden: Nomos. S. 257–270.

Weber, Birgit 1998: Die soziale Dimension Europas. Harmonisierung oder Wettbewerb? In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.) 1998: Europa. Herausforderung für die Ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein (= Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Bd. 18.). S. 57–82.

Weber, Max 1962: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe. 5. rev. Aufl. Tübingen: Mohr 1976. Besorgt von Johannes Winckelmann.

Weber, Peter J. 2000: Zwischen marktorientierter Globalisierung und plurizentrischem Regionalismus. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2000: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 5). S. 353–392.

Weber, Peter J. 2002: Europäisierung oder Re-Nationalisierung der Bildung. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) 2002: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Bd. III: Europa in den Schulen. Münster: Waxmann (= Umwelt, Bildung, Forschung. Bd. 8). S. 479–495.

Weber, Peter J. 2006: Die endogene Wachstumstheorie und ihr Einfluss auf die Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Tertium comparationis. 2006, 12 (1) [im Druck]. S. 67–81.

Weidenfeld, Werner 1995: Europäische Einigung im historischen Überblick. In: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.) 1995: Europa von A–Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung [Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung]. S.11–62.

Welfens, Paul J. J. 2005: Auf dem Weg in eine europäische Informations- und Wissensgesellschaft: Probleme, Weichenstellungen, Politikoptionen. In: Caesar, Rolf/Lammers, Konrad/Scharrer, Hans-Eckart (Hrsg.) 2005: Europa auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten und dy-

namischsten Wirtschaftsraum der Welt? Eine Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie. Baden-Baden: Nomos.

Wendt, Tosca 2006: Employability. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) 2006: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker. S. 88–96.

Wessels, Wolfgang/Linsemann, Ingo 2002: Die offene(n) Methode(n) der Koordinierung (OMC). Beitrag zur Sitzung des Expertenrates Konvent am 19. April 2002. Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westphalen. Jean Monnet Lehrstuhl. Forschungsinstitut für Politische Wissenschaft und europäische Fragen. Universität zu Köln. <http://www.politik.uni-koeln.de/wessels/DE/PUBLIKATIONEN/FRAMESET5.HTM>.

Wetz, Franz Josef 2002: Die Würde des Menschen. Eine europäische Utopie? In: Immerfall, Stefan u. a. (Hrsg.) 2002: Europa. Konzepte, politischer Alltag, pädagogische Entwürfe. Schwäbisch Gmünd (= Gmünder Hochschulreihe 21) [Hrsg. v. Rektorat der pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd]. S. 47–66.

Winter, Martin 2006: Späte Skepsis über die Erweiterung. In: Süddeutsche Zeitung. Nr. 23. 28.01.2006. S. 7.

b) Untersuchte Dokumente

(Soweit nicht anders gekennzeichnet, konnten alle Hyperlinks im März 2007 zuletzt verfolgt werden.)

Council of Europe 1994: Standing Conference of the European Ministers of Education. 18th Session – Madrid, Spain 23–24 March 1994. *Resolution on “Education for democracy, human rights and tolerance”*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-opera-

tion/education/Standing_Conferences/h.18thsessionmadrid1994.asp#P12_377>.

Council of Europe 1994: Standing Conference of the European Ministers of Education. 18th Session – Madrid, Spain 23–24 March 1994. *Resolution on preparation for the world of work*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/h.18thsessionmadrid1994.asp#P82_6461>.

Council of Europe 1994: Standing Conference of the European Ministers of Education. 18th Session – Madrid, Spain 23–24 March 1994. *Resolution on the promotion on school links and exchanges in Europe*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-opera-tion/education/Standing_Conferences/h.18thsessionmadrid1994.asp#P156_12640>.

Council of Europe 1994: Standing Conference of the European Ministers of Education. 18th Session – Madrid, Spain 23–24 March 1994. *Resolution on co-operation on education within the Council of Europe*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-opera-tion/education/Standing_Conferences/h.18thsessionmadrid1994.asp#P244_19399>.

Council of Europe 1997: Standing Conference of the European Ministers of Education. 19th Session – “Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-operation”, Kristiansand, Norway, 22–24 June 1997. *Resolution on trends and common issues in education in Europe: conclusions of Projects that have come to an end*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/g.19thsessionkristiansand1997.asp#P8_583>.

Council of Europe 1997: Standing Conference of the European Ministers of Education. 19th Session – “Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-operation”, Kristiansand, Norway, 22–24 June 1997. *Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/g.19thsessionkristiansand1997.asp#P119_13422>.

Council of Europe 1997: Standing Conference of the European Ministers of Education. 19th Session – “Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-operation”, Kristiansand, Norway, 22–24 June 1997. *Message from the 19th Session of the Standing Conference of the European Ministers of Education to the Committee of Ministers of the Council of Europe*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-opera-tion/education/Standing_Conferences/g.19thsessionkristiansand1997.asp#P299_28420>.

Council of Europe 2000: Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – “Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe”, Cracow, Poland, 15–17 October 2000. *Declaration of the European Ministers of Education on the main theme of 20th session*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-opera-tion/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P20_566>.

Council of Europe 2000: Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – “Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe”, Cracow, Poland, 15–17 October 2000. *Statement on recent events in the Federal Republic of Yugoslavia and Serbia*.

<http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-
opera-
tion/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P
74_8454>.

Council of Europe 2000: Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – “Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe”, Cracow, Poland, 15–17 October 2000. *Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programme*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-
opera-
tion/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P
96_11743>.

Council of Europe 2000: Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – “Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe”, Cracow, Poland, 15–17 October 2000. *Resolution on the European Language Portfolio*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-
opera-
tion/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P
311_32131>.

Council of Europe 2000: Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – “Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe”, Cracow, Poland, 15–17 October 2000. *Resolution on the activity programme for 2001–03*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-
opera-
tion/education/Standing_Conferences/f.20thsessioncracow2000.asp#P
409_41296>.

Council of Europe 2003: Standing Conference of the European Ministers of Education. 21st session – “Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy”, Athens, Greece, 10–12 November 2003. *Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-opera-tion/education/Standing_Conferences/e.21stsessionathens2003.asp#P7_407>.

Council of Europe 2003: Standing Conference of the European Ministers of Education. 21st session – “Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy”, Athens, Greece, 10–12 November 2003. *Resolution to foster the integration of information and communication technologies (ICTs) in educational systems in Europe*. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-opera-tion/education/Standing_Conferences/e.21stsessionathens2003.asp#P106_10768>.

Rat der Europäischen Union 1995, 03: 1839. Council – EDUCATION 31/3/1995 (English) – Press: 102 Nr.: 6123/95. *European Year of Education and Training (1996)*. [Link aktiv: Mai 2006]. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009d0002.htm>.

Rat der Europäischen Union 1995, 03: 1839. Council – EDUCATION 31/3/1995 (English) – Press: 102 Nr.: 6123/95. *Improving and diversifying Language Learning and Teaching within the education systems of the European Union – Council Resolution*. [Link aktiv: Mai 2006]. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009d0002.htm>.

Rat der Europäischen Union 1995, 10: 1875. Council – EDUCATION (English) 23/10/1995 – Press: 288 Nr.: 10467/95. *Social Participation as a Factor for Quality in Education Prior to University Education*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009a0003.htm>.

Rat der Europäischen Union 1995, 10: 1875. Council – EDUCATION (English) 23/10/1995 – Press: 288 Nr.: 10467/95. *Response of Educational Systems to the Problems of Racism and Xenophobia – Resolution*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009a0003.htm>.

Rat der Europäischen Union 1995, 10: 1875. Council – EDUCATION (English) 23/10/1995 – Press: 288 Nr.: 10467/95. *Joint Council Meeting with the Associated Countries of Central Europe*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009a0003.htm>.

Rat der Europäischen Union 1995, 10: 1875. Council – EDUCATION (English) 23/10/1995 – Press: 288 Nr.: 10467/95. *European Year of Lifelong Learning (1996)*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009a0003.htm>.

Rat der Europäischen Union 1995, 10: 1875. Council – EDUCATION (English) 23/10/1995 – Press: 288 Nr.: 10467/95. *Education and Training Aspects of the Euromediterranean Conference in Barcelona (27 and 28 November 1995)*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/009a0003.htm>.

Rat der Europäischen Union 1997, 06: 2020. Council – EDUCATION 26/6/1997 – Press: 200 Nr.: 8837/97. *Open Debate: Education – Train-*

ing – Research – The obstacles to transnational Mobility. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/08837.EN7.htm>.

Rat der Europäischen Union 1997, 06: 2020. Council – EDUCATION 26/6/1997 – Press: 200 Nr.: 8837/97. *Safety at School – Council Conclusions.* <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/08837.EN7.htm>.

Rat der Europäischen Union 1997, 06: 2020. Council – EDUCATION 26/6/1997 – Press: 200 Nr.: 8837/97. *Information and Communications Technology and Teachers Training – Council Conclusions*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/08837.EN7.htm>.

Rat der Europäischen Union 1997, 06: 2020. Council – EDUCATION 26/6/1997 – Press: 200 Nr.: 8837/97. *SOCRATES – Community Action Programme*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/08837.EN7.htm>.

Rat der Europäischen Union 1997, 06: 2020. Council – EDUCATION 26/6/1997 – Press: 200 Nr.: 8837/97. *Teaching and Learning: Towards the Learning Society – Council Conclusions*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/08837.EN7.htm>.

Rat der Europäischen Union 1997, 06: 2020. Council – EDUCATION 26/6/1997 – Press: 200 Nr.: 8837/97. *Proposal for a Recommendation on Quality Assurance in Higher Education*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/08837.EN7.htm>.

Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97. *“Towards a Europe of Knowledge”*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.>.

Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97*. Quality Assurance in School Education – Conclusions*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.>.

Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97*. European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.>.

Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97. *Early Teaching of European Union Languages – Resolution*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.>.

Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97. *Respecting Diversity and Combating Racism and Xenophobia – Statement by the Council and the Representatives of the Governments of the Member States*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.>.

Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97. *Joint Meeting with the Associated Countries of Central and Eastern Europe*.

<http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.>.

Rat der Europäischen Union 1997, 11: 2046. Council – EDUCATION 20/11/1997 – Press: 348 Nr.: 12400/97. *Quality Assurance in School Education – Conclusions*. Abschnitt 2. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12400EN7.doc.htm.>.

Rat der Europäischen Union 2000, 06: 2270. Council – EDUCATION 8/6/2000 – Press: 196 Nr.: 8984/00. *Future Challenges and Objectives of Education Systems in the Learning Society: Follow-Up to the Lisbon European Council*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/08984.d0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 06: 2270. Council – EDUCATION 8/6/2000 – Press: 196 Nr.: 8984/00. *European Report on Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/08984.d0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 06: 2270. Council – EDUCATION 8/6/2000 – Press: 196 Nr.: 8984/00. *Mobility of Students, Persons undergoing Training, Young Volunteers, Teachers and Trainers*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/08984.d0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 06: 2270. Council – EDUCATION 8/6/2000 – Press: 196 Nr.: 8984/00. *Items approved without debate: Education*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/08984.d0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 06: 2270. Council – EDUCATION 8/6/2000 – Press: 196 Nr.: 8984/00. *European Cooperation in Quality Evaluation in School Education*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/08984.d0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 10: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Future Objectives of Education Systems.* <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Memorandum on Lifelong Learning*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCAtION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Mobility*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Follow-Up to the Leiden Seminar on Open Coordination*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00*. Luxemburg Process on Employment.* <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Social Agenda*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Information Points*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Young People and Europe – open debate*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Protection of the Young involved in Sport.* <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, concerning an action plan for mobility*. Annex I. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Resolution of the*

Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the social inclusion of young people. Annex II. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 11: 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr.: 12928/00. *Items approved without debate: Education*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/12928.EN0.html>.

Rat der Europäischen Union 2000, 06: 2270. Council – EDUCATION 8/6/2000 – Press: 196 Nr.: 8984/00. *E-Learning Initiative – Designing Tomorrow's Education*. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/08984.d0.html>.

Rat der Europäischen Union 2003, 02: 2484th Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 7/2/2003 – Press: 27 Nr.: 5962/03. *A Europe of Knowledge. Policy debate*. S. 5–7. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/74435.pdf>.

Rat der Europäischen Union 2003, 02: 2484th Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 7/2/2003 – Press: 27 Nr.: 5962/03. *A Europe of Knowledge. Report to the European Council on 21 March 2003 on the Lisbon Strategy of economic, social and environmental renewal – Council conclusions*. S. 7. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/74435.pdf>.

Rat der Europäischen Union 2003, 02: 2484th Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 7/2/2003 – Press: 27 Nr.: 5962/03. *Benchmarks in Education and Training*. S. 8–9.

<http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/74435.pdf>.

Rat der Europäischen Union 2003, 02: 2484th Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 7/2/2003 – Press: 27 Nr.: 5962/03. *eLearning Programme. Public deliberation*. S. 10. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/74435.pdf>.

Rat der Europäischen Union 2003, 02: 2484th Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 7/2/2003 – Press: 27 Nr.: 5962/03. *Items approved without debate: Corporate social responsibility*. S. II. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/74435.pdf>.

Rat der Europäischen Union 2003, 05: 2503rd. Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 6/5/2003 – Press: 114 Nr.: 8430/03. *European Benchmarks in Education and Training – Conclusions*. S. 6–9. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/75637.pdf>.

Rat der Europäischen Union 2003, 05: 2503rd. Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 6/5/2003 – Press: 114 Nr.: 8430/03. *Equal Opportunities for Pupils and Students with Disabilities in Education and Training – Resolution*. S. 10–12. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/75637.pdf>.

Rat der Europäischen Union 2003, 05: 2503rd. Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 6/5/2003 – Press: 114 Nr.: 8430/03. *eLearning Programme – Public deliberation*. S. 13. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/75637.pdf>.

Rat der Europäischen Union 2003, 05: 2503rd. Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 6/5/2003 – Press: 114 Nr.: 8430/03. *ERASMUS MUNDUS – Public deliberation*. S. 14. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/75637.pdf>.

Rat der Europäischen Union 2003, 05: 2503rd. Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 6/5/2003 – Press: 114 Nr.: 8430/03. *The Role of Universities in the "Europe of Knowledge"*. S. 15. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/75637.pdf>.

Rat der Europäischen Union. 2003, 11: 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.: 14575/03. *Promotion of Bodies Active at European Level and Support for Specivic Activities in the Field of Education and Training*. S. 20 f. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/78243.pdf.>.

Rat der Europäischen Union. 2003, 11: 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.: 14575/03. *Education and Training Systems in Europe*. S. 22 f. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/78243.pdf.>.

Rat der Europäischen Union. 2003, 11: 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.: 14575/03. *Action Plan for Languages*. S. 24 f. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/78243.pdf.>.

Rat der Europäischen Union. 2003, 11: 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.:

14575/03. *Combating the Social Exclusion of Young People – Council Resolution*. S. 26–29. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/78243.pdf.>.

Rat der Europäischen Union. 2003, 11: 2545. Tagung des Rates BILDUNG, JUGEND UND KULTUR. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.: 14575/03. *Bekämpfung der Sozialen Ausgrenzung der Jugendlichen – Entschließung des Rates*. S. 26–29. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/78243.pdf.>.

Rat der Europäischen Union. 2003, 11: 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.: 14575/03. *Knowledge Society – Council Resolution*. S. 30–32. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/78243.pdf.>.

Rat der Europäischen Union. 2003, 11: 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr.: 14575/03. *Items approved without debate: Education*. S. I–III. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/78243.pdf.>.

c) E-Mail-Kontakte

Berkner

Betreff: WG: Ständige Konferenz der europäischen Bildungsminister
Von: "Berkner, Petra /212" [redacted]
An: [redacted]
Datum: 14.07.06 11:04:23

Sehr geehrte Frau Mülheims,

1. Die erstmalig 1959 einberufene und sich ab 1961 als "Ständige Konferenz der Europäischen Erziehungsminister" bezeichnende Konferenz tritt turnusmäßig im 2/3-Jahresrhytmus auf Einladung und unter Vorsitz des jeweils gastge-benden Erziehungsministers zusammen; das Hauptthema wird vom Bildungs-ausschuss des Europarats in Abstimmung mit dem ausrichtenden Mitgliedstaat festgelegt. Teilnehmer sind die Erziehungsminister der (inzwischen 48) Signa-tarstaaten der Europäischen Kulturkonvention des Europarates von 1954, Ver-treter der im Erziehungsbereich tätigen internationalen Organisationen (OECD, UNESCO), die Europäische Union (Kommission) sowie einzelne Staaten mit Beobachterstatus: u.a. USA, Kanada, Australien, Japan, Israel. Der Europarat ist mit seinem Sekretariat für die technisch-organisatorische Vorbereitung und Abwicklung zuständig.

2. Die Konferenzen verabschieden jeweils Entschließungen (teilweise auch De-klarationen und Stellungnahmen), die ein (fach-) politisches Meinungsbild zum Ausdruck bringen, jedoch für die teilnehmende Staaten allenfalls mittelbar po-litisch, jedoch nicht rechtlich bindend sind. Für den Europarat erlangen sie zudem erst dann Verpflichtungscharakter, wenn sie dort vom Außenminister-komitee, dass für den Europarat handlungsbefugt ist, im Einzelnen formell be-schlossen und als Aufträge an die jeweiligen Fachgremien formuliert werden.
Andererseits kommt den Konferenzen jedoch eine Orientierungsfunktion für die Bildungszusammenarbeit im Europarat zu.

Mit freundlichen Grüßen,

Petra Berkner
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Referat 212
Übergreifende Fragen und Bildungspolitik der EU
[redacted]
Homepage: www.bmbf.de

Huber

Betreff: RE: RE: Standing Conference of European Ministers of Education - Danke und Entschuldigung
Von: "HUBER Josef" [redacted]
An: Kirsten Mülheims <[redacted]
Datum: 07.07.06 13:49:51 **erweiterter Header**

Liebe Kirsten

Nun sind endlich die garten Tage der Sitzungen vorbei und ich kann endlich auf Ihre Anfrage antworten. Sie finden sie weite unten im Text.
Mit freundlichen Grüssen

Josef

: "Kirsten Mülheims"
Gesendet: 05.06.06 10:49:36
An: "HUBER Josef"
Betreff: RE: Standing Conference of European Ministers of Education - Bitte um Informationen

Sehr geehrter Herr Huber,
herzlichen Dank für Ihre Hilfe. Ich habe mir einige Dokumente der Standing Conference of European Ministers of Education angesehen. Sie waren sehr interessant, meine Fragen konnte aber leider nicht hinreichend beantwortet werden. Vielleicht können Sie mir weiterhelfen, wenn ich meine Fragen spezifiziere:

- Inwieweit können die Resolutionen der Standing Conference of European Ministers of Education als Politik des Europarats gesehen werden?

JH: The conference makes proposals for policy orientation

- Ist diese Konferenz das für die Bildungspolitik des Europarats bedeutendste beratende Gremium? Vom Internetauftritt her scheint es mir so.

JH: Yes. Daneben (darunter im hierarchischem level gesehen aber nicht direkt von der ständigen Konferenz abhängig) gibt es dann noch die spezialisierten Steuerungsgremien mit Vertretern der zuständigen Ministerien (Education + Higher Education)

Welche Funktion haben Sie eigentlich in diesem Zusammenhang?

Wir sind das "Sekretariat", d.h. diejenigen, die die Arbeit ausführen, die von den jeweiligen Gremien beschlossen werden; die Vorschläge konkretisieren und zum Beschluss vorlegen. usw

Mit vielem Dank und freundlichen Grüßen,
Kirsten Mülheims

d) Gegenüberstellung der Kodesysteme zu den Bildungskonzeptionen von *Europarat* und EU

Code*system *Europarat	***Code*system *Rat der EU***
Orte der Bildung • unorganisierte Gruppen 0 • internationale • Organisationen 2 • staatliche Akteure 5 • kommerzielle Akteure 2 • nicht-staatl., nicht-kommerz. Akteure 0 • Bildungsinstitutionen 22	*Finanzierung* 24 *Orte der Bildung* • Bildungsinstitutionen 24 • Andere 16
Begründungen • soziale Argumente 29 • ökonomische Argumente 16	*Begründungen* • soziale Argumente 21 • ökonomische Argumente 9
Maßnahmen • Sprachen lernen 13 • Lifelong learning 12 • Medieneinsatz 18 • Geschichtslernen 13 • vorbildliches Umfeld 11 • Lehr- und Lernbedingungen verbessern 35 • Forschung 26 • Veröffentlichung 17 • Zusammenarbeit Gemeinsamkeit 38 Verbindlichkeit 57 Verbindungen 29	*Maßnahmen* • Lifelong learning 19 • Medieneinsatz 30 • Humanwissenschaften 2 • Förderung v. Benachteiligten 40 • Lehr- und Lernbedingungen verbessern 56 • Forschung 36 • Veröffentlichung 18 • Zusammenarbeit Gemeinsamkeit 65 Verbindlichkeit 48 Verbindungen 23
Adressaten • Students 10 • Gesellschaft 4 • Individuum 11 •	*Adressaten* • Students 11 • Gesellschaft 0 • Individuum 3
Ziele • Mobilität 7	*Ziele*

• Umgang mit Vielfalt 37 • Gemeinschaft Europa 51 • social cohesion 10 • Werte 21 • Besseres Bildungssystem 54 • Arbeitsmarkt 9 • Emanzipation 10 • Demokratie 53 • Umweltschutz 1	• Freizügigkeit 21 • Umgang mit Heterogenität 30 • Gemeinschaft Europa 32 • social cohesion 13 • Werte 4 • Besseres Bildungssystem 51 • Arbeitsmarkt 27 • Personal development 23 • Informal learning 8 • Wissensgesellschaft 24 • Humankapital 14 • Wirtschaftsbezogene Ziele 24 • Fremdsprachenkenntnisse 36

e) Kodierleitfäden

Kodierleitfaden zu den Dokumenten des Europarates

(vom 08.08.2006)

Orte der Bildung

Durch die Analyse kann herausgefunden werden, welche Stellen als Orte von Bildung, bzw. welche Akteure als Vermittler von Bildung als vielversprechend eingeschätzt werden.

- *Unorganisierte Gruppen*

Als *unorganisierte gesellschaftliche Gruppen* werden alle Akteure kodiert, die nicht kommerziell sind und die nicht als Gemeinschaft angesprochen werden, für die aber eine Gruppenbezeichnung verwendet wird, z. B. Eltern, Freunde, Sportler, Sammler etc.

- *Internationale Organisationen*

In Anlehnung an die Definition von Patzelt[587] werden *internationale Organisationen* kodiert, wenn es sich um Organisationen handelt, die auf einer Art von vertraglich geregelter Zusammenarbeit zwischen mehreren politischen Systemen basieren. (Ziel ist laut Patzelt die Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit. Dies wird in dieser Arbeit in Bezug auf die Bildungspolitik des Europarates und der EU noch zu sehen sein.)

- *Staatlich*

Als *staatliche* Akteure werden abgesehen von Bildungsinstitutionen alle Akteure kodiert, die nationalstaatlich organisiert und finanziert sind.

- *Kommerziell*

Als *kommerzielle Akteure* werden organisierte Gruppen, Institutionen, Organisationen kodiert, die darauf ausgerichtet sind, finanziellen Gewinn zu machen (meist Unternehmen). Die Größe der kommerziellen Akteure (lokal, regional, national, international, global) ist für die Kodie-

[587] Patzelt, Werner 1997: Einführung in die Politikwissenschaft. Grundriss des Faches und studienbegleitende Orientierung.

rung unerheblich.

- *Nicht-staatlich, nicht-kommerziell*

Als *nicht-staatliche, nicht-kommerzielle* Akteure werden organisierte Akteure mit einer nicht-staatlichen, nicht-kommerziellen Finanzierung und Organisation kodiert. Hierunter fallen z. B. NGOs, Menschenrechtsorganisationen, Vereine, Verbände.

- *Bildungsinstitutionen*

Als *Orte der Bildung/Bildungsinstitutionen* wird eine Stelle kodiert, die darauf hinweist, dass die Durchführung einer bildungspolitischen Maßnahme hauptsächlich durch die Aktivität einer oder mehrerer Bildungsinstitutionen vorangetrieben werden soll. Die Bildungseinrichtung ist also der maßgeblich handelnde, (aus-)bildende, Lehrende o. Ä. Akteur innerhalb dieser Maßnahme. Sie ist nicht Ziel der Maßnahme und soll z. B. nicht von außen verbessert werden.
Es kann sein, dass diese Kategorie später wieder in die Dimensionen *Schule* und *Erwachsenenbildung* aufgebrochen werden muss, wenn sich abzeichnet, dass sich daraus weitere Erkenntnisse gewinnen lassen.

! Es geht hier um den Hauptakteur. Eine Textstelle darf also nicht mehreren Akteuren zugeordnet werden!

Begründungen

Eine Begründung liegt dann vor, wenn ein Ist-Zustand beschrieben und kritisiert wird, der verändert werden soll (Defizit) oder wenn Herausforderungen formuliert werden, die als Gründe für die Notwendigkeit zum Handeln gesehen werden (Wandel). Eine Begründung für ein Handeln oder eine Maßnahme liegt immer dann vor, wenn der beschriebene Zustand als etwas gesehen wird, mit dem umgegangen werden muss (Problemformulierung).

- *Ökonomische Argumente*

Dieser Kategorie werden alle Argumentationsweisen zugeordnet, die darauf hinweisen, dass „mit etwas umgegangen werden muss“, das ökonomische Auswirkungen hat. Es wird ein Defizit gesehen, das das Wachstum oder den Wohlstand in irgendeinem Bereich, wahrscheinlich meist bezogen auf die beteiligten Staaten, bedroht. Oder es werden Veränderungen beobachtet, durch die Wachstum und Wohlstand in Zukunft bedroht werden könnten. Signalworte sind für diesen Begründungszusammenhang z. B.: Ökonomie, Markt, Wettbewerb, Wachstum, Marktwirtschaft, Wohlstand.
(mögl. Dimensionen: ökonomischer Wandel, EU Bezug, Arbeitsmarktlage)

- *Soziale Argumente*

In die Kategorie *soziale Argumente* fallen alle Argumentationsmuster, die darauf hinweisen, dass mit etwas umgangen werden muss, dass in erster Linie gesellschaftliche und/oder soziale Auswirkungen hat. Hierunter fallen Argumente zur politischen Ordnung (hier: Demokratie), zu Ausgrenzung oder sozialem Zusammenhalt und zu gesellschaftlichem und kulturellen Wandel oder auch Multikulturalität. Es wird entweder ein Defizit gesehen oder es wird eine Entwicklung vermutet, durch die die gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen Grundwerte bedroht werden oder durch die jedenfalls in irgendeiner Form eine Gefahr für die Gesellschaft der beteiligten Staaten vermutet wird, die nicht ökonomischer Natur ist. Wichtig ist, dass es sich um eine Argumentation, Begründung für Maßnahmen handelt, dass etwas beschrieben wird, mit dem umgegangen werden muss, nicht um eine Zielformulierung!
Signalwörter: society, democracy, culture, cultural.

! Eine Begründung für ein Handeln oder eine Maßnahme liegt immer dann vor, wenn der beschriebene Zustand als etwas gesehen wird, „mit dem umgegangen werden muss“. Keine Ziele als Begründungen kodieren!
Da es für eine Maßnahme oft mehrere Begründungen gibt können in dieser Oberkategorie, wenn ökonomische und soziale Argumente gleichwertig angeführt werden, auch beide Kodes vergeben werden. Meistens aber, wenn ein Argument deutlich überwiegt, sollte eindeutig kodiert werden.

Maßnahmen

Hier geht es um den eigentlichen Inhalt der bildungspolitischen Maßnahme. Was wird konkret getan bzw. gefordert, um das angestrebte Ziel zu erreichen? Eine Maßnahme/Strategie liegt dann vor, wenn im Text ein Weg beschrieben wird, um ein explizites oder implizites Ziel zu erreichen. Sie liegt auch vor, wenn ein Weg beschrieben wird, um mit dem Problem (Begründung) umzugehen. Die Formulierung im Text kann manchmal irreführend sein, weil Maßnahmen z. B. Zusammenarbeit oder Medieneinsatz als Ziele formuliert werden. Das Ziel der bildungspolitischen Aktivität ist dann die entsprechende Maßnahme durchzuführen. Die Maßnahme bleibt trotzdem Maßnahme und darf nicht als Ziel kodiert werden. Mit ihr soll immer noch ein übergeordnetes Ziel erreicht werden. Was sind Strategien für die Bearbeitung des formulierten Problems (Begründung) und das Erreichen des gewünschten Ziels?[588]

(Die Unterscheidung zwischen Maßnahme und Ziel ist hier etwas künstlich, denn manchmal ist „der Weg das Ziel“, sollte aber aus systematischen Gründen möglichst eingehalten werden.)

- *Zusammenarbeit*

Eine Maßnahme bzw. Strategie der *Zusammenarbeit* liegt dann vor, wenn explizit oder implizit bezeichnete Akteure aufgefordert werden, sich in irgendeiner Form miteinander zu beschäftigen, damit das angestrebte Ziel erreicht wird. Nach ihrer Intensität werden drei Stufen der Zusammenarbeit unterschieden:

1. *Verbindungen*: Kontaktaufnahme und Austausch ohne Verpflichtungen und Verbindlichkeit. Signalwörter z. B.: meetings, dialogue, exchange, assistance, involvement.

2. *Verbindlichkeit*: Regelmäßige, evtl. organisierte Form der Zusammenarbeit. Signalwörter z. B.: partnerships, co-ordination, co-operation, Network, relationship.

[588] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1992 : Kursus Textinterpretation.

3. *Gemeinsamkeit:* Verbindliche, institutionalisierte Zusammenarbeit, die sich auf das Schaffen von Gemeinsamkeiten richtet. Signalwörter z. B.: structures, mutual recognition, common instrument of reference, set of guidelines, common principles, convergence.

- *Veröffentlichung*

Die Maßnahme *Veröffentlichung* ist festzustellen, wenn zum Erreichen des implizit oder explizit ersichtlichen Ziels Informationen veröffentlicht werden sollen. Die Art der Veröffentlichung ist hierbei unerheblich. Es kann sich z. B. um Informationskampagnen oder wissenschaftliche Publikationen handeln. Auch das Medium ist unerheblich, es kann also z. B. im Buch, TV oder auf der Internetseite veröffentlicht werden. Wichtig ist aber zu beachten, dass nicht einfach Publikationen gelobt werden, sondern dass die Schaffung einer Öffentlichkeit bzw. die Information der Öffentlichkeit im Textzusammenhang tatsächlich als Maßnahme verstanden wird. Wichtig ist auch, dass die Informationen der Allgemeinheit oder zumindest allen Betroffenen und Interessierten zugänglich ist. Es darf sich also nicht um einen Austausch von Informationen im Rahmen von Zusammenarbeit handeln. Dieser müsste dann als eine Form der Zusammenarbeit kodiert werden.

- *Forschung*

Bei einem *Coding* zu *Maßnahme/Forschung* muss es im Dokument für nötig befunden werden, das Wissen über das Problem (s. Begründung) oder die Lösungsmöglichkeiten durch in weiterem Sinn wissenschaftliche Forschung zu erweitern, um das Ziel erreichen zu können. Diese Wissenserweiterung kann auch durch die Evaluation von bestehenden Programmen, Strukturen etc. geschehen. Die Ergebnisse sollen durch wissenschaftliche Forschung entstanden sein und nicht z. B. in einem politischen Prozess durch Diskussion. Letzteres wäre eine Form der Zusammenarbeit und müsste entsprechend kodiert werden. Wer den Wissenszuwachs erbringen soll, wird in den Dokumenten nicht immer deutlich. Hier muss vermutet werden. Forschung muss von Veröffentli-

chung unterschieden werden. Forschung kann nur als Maßnahme kodiert werden, wenn in erster Linie von Forschung, Wissenserweiterung etc. die Rede ist, nicht in erster Linie von Publikation.

- *Lehr- und Lernbedingungen verbessern*

Als *Lehr- und Lernbedingungen* verbessern ist Lehrerbildung und auch das Erstellen und Veröffentlichen von Lehrmaterialien zu betrachten. Im Text wird deutlich, dass Lehrende als Multiplikatoren gesehen werden. Textstellen im Zusammenhang mit *teaching material* sind weder der Forschung noch der Veröffentlichung, sondern *Lehr- und Lernbedingen verbessern* zuzuordnen. Auch Zusammenarbeit, die sich auf Lehrerbildung bezieht, ist hier zuzuordnen, wenn die Zusammenarbeit nicht ganz besonders hervorgehoben wird.

- *Vorbildliches Umfeld*

Die Maßnahme *vorbildliches Umfeld* ist im Text erkennbar, wenn deutlich wird, dass die Ziele der bildungspolitischen Maßnahme im Umfeld der Adressaten verwirklicht werden oder verwirklicht sein sollen, um das Ziel der Maßnahme zu erreichen.

- *Geschichtslernen*

Der *Code Maßnahme/Geschichtslernen* wird dann vergeben, wenn zur Bearbeitung des Problems (Begründung) oder um das angestrebte Ziel zu erreichen, eine Beschäftigung mit historischen Gegebenheiten, Zusammenhängen etc. gefordert wird. Die Maßnahme *Geschichtslernen* ist von einem möglichen Ziel *Geschichtswissen* zu unterscheiden.

- *Medieneinsatz*

Der *Code Maßnahme/Medieneinsatz* wird vergeben, wenn zur Bearbeitung des Problems (Begründung) oder um das angestrebte Ziel zu erreichen, der Einsatz bzw. die Nutzung von Medien (sekundäre, tertiäre M.) gefordert wird. Dabei steht der Wunsch nach Medieneinsatz im Vordergrund, die Medieninhalte werden nicht oder kaum thematisiert.

- *Lifelong learning*

Maßnahme/lifelong learning wird dann kodiert, wenn um ein Ziel zu erreichen, ein Problem zu beheben oder einer Herausforderung zu begegnen, gefordert wird, dass Lernen auch außerhalb der bisher für diese Tätigkeit hauptsächlich reservierten Altersspanne (ca. 5–25 Jahre) stattfinden soll. Lernen soll also entweder schon früher begonnen oder auch im Erwachsenen- und/oder Seniorenalter fortgesetzt werden.

- *Sprachenlernen*

Die Maßnahme *Sprachenlernen* wird häufig explizit als *language learning* o. Ä. formuliert. Sprachenlernen wird angestrebt, um ein implizit oder explizit gemachtes Ziel zu erreichen oder um ein Problem (Begründung) zu beheben oder einer Herausforderung (Begründung) zu begegnen. Es handelt sich hierbei häufig um ein mittelfristiges Ziel, das eigentlich aber ein Mittel zu einem bestimmten Zweck ist.

Adressaten

Da es sich hier um die Analyse politischer Programme/Pläne handelt, ist die Kategorie *Adressaten* sozusagen eine spezielle Form der Zielkategorie. Diese Kategorie gibt insofern Aufschluss über die in den Dokumenten enthaltene Konzeption von Bildung, als dass deutlich wird, wer von bildungspolitischen Maßnahmen profitieren soll. *Cui bono?* Wem nützt diese Maßnahme? Diese Frage wird hier nicht im Hinblick auf eine machtpolitische Analyse gestellt, denn in dieser Untersuchung geht es nicht um die Frage der Implementation. Es wird einfach danach gefragt, wer in der Maßnahme als *sich bildender Akteur* vorgesehen ist.

- *Individuum*

Der *Code Adressat/Individuum* wird bei Signalwörtern, die darauf hindeuten, dass die Maßnahme Einzelpersonen nutzen soll, vergeben, z. B. *individual*, *personality*. Außerdem wird er vergeben, wenn auf (individuell) selbstständiges Handeln, Denken etc. hingedeutet wird. Allgemein: Wenn auf Prozesse hingedeutet wird, die nicht allgemein in der Gesellschaft, sondern als Bildungsprozesse beim Einzelnen ablaufen.

- *Gesellschaft*

Gesellschaft wird kodiert beim Signalwort *society*, bei der allgemeinen Gruppenbezeichnung *we*, *us* … Wenn auf andere Weise klar ist, dass die Entwicklung der Gesellschaft bzw. der Nutzen der Maßnahme für die Gesellschaft als am Wichtigsten angesehen wird.

- *Students*

Bezeichnet Menschen, die als Lernende irgendeiner Bildungsinstitution zugeordnet werden können oder dies anstreben. Bei Bedarf können hier nach Gruppen Unterkategorien gebildet werden.

> ! Es geht hier um die Hauptadressaten einer Maßnahme. Ein Coding/ein Textabschnitt kann also nur jeweils einem Adressaten zugeordnet werden!

Ziele

Mit einer Untersuchung der Ziele der bildungspolitischen Maßnahmen möchte ich etwas über das Sinnverständnis von Bildung der *Standing Conference des Europarates* herausfinden. Eine Zielvorstellung liegt vor, wenn angestrebte Ergebnisse beschrieben werden. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass es sich nicht um Zwischenergebnisse handelt, die auf ein gewisses Ziel gerichtet und also eigentlich Maßnahmen sind, sondern dass tatsächlich Ziele formuliert werden. Mit welchem Ziel sollen die hier angestrebten Bildungsprozesse stattfinden? Was ist das Ziel des bildungspolitischen Handelns? Was soll erreicht werden?

- *Mobilität*

Der *Code Ziel/Mobilität* wird vergeben, wenn angestrebt wird, dass sich die Adressaten grenzüberschreitend bewegen oder zumindest dazu bereit sind. Dies ist vor allem der Fall, wenn *mobility* explizit genannt wird, aber auch bei einer Umschreibung, wie z. B. Arbeiten und Lernen in anderen Ländern oder in ganz Europa. Es geht hierbei meist um grenzüberschreitende Mobilität.

- *Bildungssystem verbessern*

Eine Zuordnung zu *Ziel/Bildungssystem verbessern* erfolgt, wenn die institutionelle Bildung in einem oder mehreren der beteiligten Staaten zum Positiven verändert werden soll. Die Änderungen können sich sowohl auf die Struktur als auch auf Organisation und Curriculum beziehen.

Steigerungsformen, die die Zielvorstellung deutlich machen in Kombination mit *school system* oder *education system* oder auch *education* ohne Spezifizierung können auf das Ziel *Bildungssystem verbessern* hindeuten.

- *Umgang mit Vielfalt*

Im Text wird deutlich, welche Art von zwischenmenschlichem Umgang mit (kultureller) Vielfalt (Begründung/Problemformulierung) erreicht werden soll bzw. als Wert verfestigt werden soll. Dies kann von Ausgrenzung über Toleranz bis zu Integration reichen. Es geht hier allgemein um den Umgang mit Vielfalt bzw. um den innerhalb von Staaten. Ziele, die mit der Vielfalt der Europäischen Staaten und dem Umgang mit diesem Thema zu tun haben, werden als *Gemeinschaft Europa* kodiert.

- *Gemeinschaft Europa*

Ein Ziel im Bereich *Gemeinschaft Europa* liegt vor, wenn die bildungspolitische Maßnahme dazu beitragen soll, dass sich innerhalb der europäischen Staaten ein stärkerer Zusammenhalt, ein Gemeinschaftsgefühl oder auch eine Wertschätzung der Eigenheiten der beteiligten Nationen entwickelt. Im Text wird deutlich, wie in der spezifischen Beziehung der Europäischen Staaten mit Unterschieden umgegangen werden soll. Diese Kategorie ist von der allgemeinen auf die Situation innerhalb der europäischen Gesellschaften bezogenen Kategorie *Umgang mit Vielfalt* zu unterscheiden. Außerdem ist sie auch von den Maßnahmen im Bereich *Zusammenarbeit* zu unterscheiden. Wenn z. B. durch *Zusammenarbeit/Gemeinsamkeit* ein Europäisches Gemein-

schaftsgefühl entstehen soll, dann ist *Zusammenarbeit/Gemeinsamkeit* die Maßnahme und *Gemeinschaft Europa* das Ziel.

- *Umweltschutz*

Der Kategorie *Umweltschutz* werden Textstellen zugeordnet, die darauf hinweisen, dass der Erhalt, Schutz oder die Wiederherstellung der natürlichen Umwelt des Menschen oder auch ein Bewusstsein für die Notwendigkeit hierzu erreicht werden soll. Signalwörter sind z. B.: *environment*, *environmental protection*, *sustainable development* etc. Um *Umweltschutz* als einen der Grundwerte einzuordnen, wird diesem Thema im Material zu wenig Bedeutung beigemessen. Nach der Analyse von knapp der Hälfte des Materials ist nur ein Coding vorhanden. Die Entwicklung dieser Kategorie muss also erst einmal gesondert weiter betrachtet werden.

- *Demokratie*

Eine Textstelle wird dem *Code Ziel/Demokratie* zugeordnet, wenn deutlich wird, dass bei den Adressaten

- eine demokratische Einstellung, also der Wert *Demokratie,*
- die Beteiligung am demokratischen Gesellschaftsleben, die Partizipation erreicht werden soll und
- wenn die demokratische Gesellschaftsform gestärkt, erhalten oder hergestellt werden soll.

- *Werte*

Zum *Code Ziel/Werte* wird eine Textstelle zugeordnet, wenn angestrebt wird, bei den Adressaten die Verinnerlichung eines sehr hochgeschätzten gesellschaftlichen Wertes zu erreichen und/oder den mit diesem Wert verbundenen Zustand in der Gesellschaft zu erhalten oder zu stärken, z. B.: *human rights*, *peace, solidarity, rule of law*. Diese Werte (Menschenrechte, Frieden, Solidarität, Rechtsstaatlichkeit) und evtl. weitere werden als Dimensionen der Zielkategorie Werte betrachtet.

- *Emanzipation*

Zum *Code Emanzipation* wird eine Textstelle zugeordnet, wenn mit einer genannten oder nicht genannten Maßnahme die Eigenständigkeit und Mündigkeit des Individuums gefördert werden soll. Eher als die *Werte* bezieht sich *Emanzipation* auf konkretes Handeln des Individuums.

- *Arbeitsmarkt*

Ein *Coding* wird der Kategorie *Ziel/Arbeitsmarkt* zugeordnet, wenn mit der Maßnahme erreicht werden soll, dass die Adressaten bessere Chancen haben, einen Arbeitsplatz zu finden oder ihren derzeitigen Arbeitsplatz zu behalten. Signalwörter sind z. B.: *vocational life, working life, prepare for the world of work*.

- *Social cohesion*

Bis eine Definition des Begriffes aus dem Material heraus möglich ist, wird der *Code Ziel/social cohesion* vergeben, wenn im Text deutlich wird, dass als Ergebnis einer Maßnahme s*ocial cohesion* erreicht werden soll. Der Begriff muss hier explizit genannt sein, da aus dem Zusammenhang, in dem er auftritt, seine Bedeutung erschlossen werden soll.

Kodierleitfaden zu den Dokumenten der EU

(vom 28.09.2006)

Finanzierung

- *Finanzierung*

Unter *Finanzierung* werden Textstellen eingeordnet, in denen es darum geht, woher das Geld für Bildungsmaßnahmen kommen soll und kann. In diesen Textstellen wird eine grundsätzliche, theoretische Diskussion geführt. Nicht eingeordnet werden Textstellen, in denen es um die konkrete Finanzierung dieses konkreten Projektes z. B. mit Kostenbezeichnung etc. geht. Diese Kategorie wurde eingeführt, weil das Thema in

den untersuchten Dokumenten derart zentral scheint, dass es nicht von vorne herein ignoriert werden sollte. Es ist auch keiner der bereits bestehenden Oberkategorien zuzuordnen. Am ehesten würde noch *Maßnahme* passen. *Finanzierung* ist jedoch keine inhaltlich bildungspolitische, sondern eine organisatorische Maßnahme. Es werden hier alle Textstellen eingeordnet, die sich den anderen Kategorien nicht zuordnen lassen und in denen konzeptionelle Aussagen zur Finanzierung von bildungspolitischen Maßnahmen gemacht werden, insbesondere ob diese öffentlich oder privat geleistet werden sollen.

Orte der Bildung

Durch die Analyse kann herausgefunden werden, welche Stellen als Orte von Bildung bzw. welche Akteure als Vermittler von Bildung als vielversprechend eingeschätzt werden. Nicht kodiert werden hier politische Akteure, also solche, die sich mit Bildungspolitik befassen, aber selbst keine Maßnahmen durchführen, sondern nur Gesetze, Resolutionen, Weisungen etc. verabschieden.

! Hier nur eine Textstelle einordnen, wenn diese darauf hinweist, dass der Akteur direkt als wesentlicher durchführender Akteur der bildungspolitischen Maßnahme auftritt! Jeweils nur ein Hauptakteur pro Absatz!

- *Bildungsinstitutionen*

Als *Orte der Bildung/Bildungsinstitutionen* wird eine Stelle kodiert, die darauf hinweist, dass die Durchführung einer bildungspolitischen Maßnahme hauptsächlich durch die Aktivität einer oder mehrerer Bildungsinstitutionen, also Stätten formalen Lernens nach Definition der *EU* Kommission, vorangetrieben werden soll. Diese sind in erster Linie Schule, Hochschule, Berufsbildung und Weiterbildung.[589] Zu den Bildungsinstitutionen zählen auch die dort Arbeitenden, in erster Linie die Lehrer. Auch bei Hinweisen auf das Bildungssystem als Ort der Bildung wird *Orte der Bildung/Bildungsinstitutionen* kodiert, da davon auszugehen ist, dass die tatsächlich bildende Handlung in den einzelnen Institutionen stattfindet. Die Bildungseinrichtung ist also der maßgeblich han-

[589] Vgl. Definition des formalen Lernens EU-Kommission 2001: Mitteilung. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. S. 33.

delnde, (aus-)bildende, lehrende o. Ä. Akteur innerhalb dieser Maßnahme. Die Bildungsinstitution ist nicht Ziel der Maßnahme und soll z. B. nicht von außen verbessert werden.

- *Andere*

Hier werden Textstellen eingeordnet, in denen ein den Bildungsinstitutionen oder dem Bildungssystem außen stehender Akteur oder Ort der Bildung als hauptsächlich bedeutend dargestellt wird. Das können z. B. die Familie sein oder auch außerschulische Aktivitäten, wie z. B. Engagement in einem Verein oder der private Musikunterricht. Nach der Definition der *EU-Kommission* sind hier also Orte informellen oder non-formalen Lernens gemeint.[590]

Außerdem gehören in diese Kategorie Textstellen, in denen ausdrücklich eine *gleichwertige* Bedeutung formaler und non-formaler oder informeller Bildung als Orte von Bildung in der entsprechenden Maßnahme oder bei der Erreichung des jeweiligen Ziels bzw. der Bearbeitung des jeweiligen Problems genannt wird.

Diese Sichtweise scheint ein interessanter Teil der Bildungskonzeption der *EU* bzw. des *Rates der EU* zu sein. Schwierig ist hier die Abgrenzung zu *Maßnahme/Zusammenarbeit*. Dies muss sich bei der weiteren Kodierung ergeben. Evtl. müssen die beiden genannten Aspekte später oder zumindest bei der Auswertung getrennt betrachtet werden.

Begründungen

Eine Begründung liegt dann vor, wenn ein Ist-Zustand beschrieben und kritisiert wird, der verändert werden soll (Defizit) oder wenn Herausforderungen formuliert werden, die als Gründe für die Notwendigkeit zum Handeln gesehen werden (Wandel). Eine Begründung für ein Handeln oder eine Maßnahme liegt immer dann vor, wenn der beschriebene Zustand als etwas gesehen wird, mit dem umgegangen werden muss (Problemformulierung).

- *Ökonomische Argumente*

[590] Vgl. ebd.

Dieser Kategorie werden alle Argumentationsweisen zugeordnet, die darauf hinweisen, dass mit etwas umgegangen werden muss, dass ökonomische Auswirkungen hat. Es wird ein Defizit gesehen, das das Wachstum oder den Wohlstand in irgendeinem Bereich bedroht, oder es werden Veränderungen beobachtet, durch die Wachstum und Wohlstand in Zukunft bedroht werden könnten. Signalworte sind für diesen Begründungszusammenhang z. B.: Ökonomie, Markt, Wettbewerb, Wachstum, Marktwirtschaft, Wohlstand.
Zu ökonomischen Argumenten zählen auch Argumentationen, die auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes u./o. der Arbeitgeber hinweisen und deshalb die Entwicklung von bestimmten Fähigkeiten fordern. Es wird also auf Bedürfnisse des Arbeitsmarktes oder von Arbeitgebern hingewiesen, die entweder schon bestehen (Defizit) oder die für die Zukunft erwartet werden (Wandel). Hierzu zählen auch Argumente, die auf Defizite oder angenommenen Wandel hinweisen, der die Karriere des Einzelnen beeinflussen kann. Zu ökonomischen Argumenten gehören auch Argumente im Sinn des EU Binnenmarktes.

- *Soziale Argumente*

Als soziale Argumentationen werden Textstellen kodiert, in denen ein Defizit im Hinblick auf die psychische Verfassung von Einzelpersonen oder gesellschaftlichen Gruppen gesehen wird oder die Gefahr genannt wird, dass ein solches Defizit eintreten wird (Wandel). Dieses schlechte Gefühl kann auch aus der Situation der Arbeitslosigkeit resultieren. In der Textstelle müssen aber vor allem die psychischen und sozialen Folgen thematisiert werden, damit *soziale Argumente* kodiert wird, ansonsten: *ökonomische Argumente*. Des Weiteren werden hier Textstellen zugeordnet, in denen ein Defizit im Hinblick auf den Zusammenhalt oder die Verständigung innerhalb von Gesellschaften formuliert wird oder ein Wandel in diese Richtung befürchtet wird. Hier kann z. B. auch ein Mangel an Akzeptanz anderen Menschen oder deren Lebensstilen gegenüber thematisiert werden.

! Eine Begründung für ein Handeln oder eine Maßnahme liegt immer dann vor, wenn der beschriebene Zustand als etwas gesehen wird, „mit dem umgegangen werden muss". Keine Ziele als Begründungen kodieren!
Da es für eine Maßnahme oft mehrere Begründungen gibt, können in dieser Oberkategorie, wenn ökonomische und soziale Argumente gleichwertig angeführt werden, auch beide *Codes* vergeben werden. Meistens aber, wenn ein Argument deutlich überwiegt, sollte eindeutig kodiert werden.

Ziel zu erreichen? Eine Maßnahme oder Strategie liegt dann vor, wenn im Text ein Weg beschrieben wird, um ein explizites oder implizites Ziel zu erreichen. Sie liegt auch vor, wenn ein Weg beschrieben wird, um mit dem Problem (Begründung) umzugehen. Die Formulierung im Text kann manchmal irreführend sein, weil Maßnahmen häufig als Ziele formuliert werden. Das Ziel der bildungspolitischen Aktivität ist dann, die entsprechende Maßnahme durchzuführen. Die Maßnahme bleibt trotzdem Maßnahme und darf nicht als Ziel kodiert werden. Mit ihr soll immer noch ein übergeordnetes Ziel erreicht werden. Was sind Strategien für die Bearbeitung des formulierten Problems (Begründung) und das Erreichen des gewünschten Ziels?[591]
(Die Unterscheidung zwischen Maßnahme und Ziel ist hier etwas künstlich, denn manchmal ist ja „der Weg das Ziel", sollte aber aus systematischen Gründen möglichst eingehalten werden.)

- *Zusammenarbeit*

Eine Maßnahme bzw. Strategie der *Zusammenarbeit* liegt dann vor, wenn explizit oder implizit bezeichnete Akteure aufgefordert werden, sich in irgendeiner Form miteinander zu beschäftigen, damit das angestrebte Ziel erreicht wird. Auch die Zusammenarbeit politischer Akteure kann zum Erreichen bildungskonzeptioneller Ziele führen, z. B. *besseres Bildungssystem*. Als konkrete Akteure innerhalb von bildungspolitischen Maßnahmen werden politische Akteure nicht betrachtet und deshalb auch nicht als *Orte der Bildung* kodiert. Eine bildungspolitische Maßnahme *Zusammenarbeit* können sie aber sehr wohl vornehmen.

[591] Vgl. Böhm/Legewie/Muhr 1992: Kursus Textinterpretation.

Nach ihrer Intensität werden drei Stufen der Zusammenarbeit unterschieden:

1. Verbindungen:
Kontaktaufnahme und Austausch ohne Verpflichtungen und Verbindlichkeit. Mögliche Signalwörter: *interact, links, synergies, joint activities, exchange (of information, experience etc.) contacts, dialogue*…

2. Verbindlichkeit:
Regelmäßige, evtl. organisierte Form der Zusammenarbeit. Hierunter fallen auch Schüleraustausch und Schulpartnerschaften. Signalwörter z. B.: *exchange (of people, organisiert), partnerships, co-operation* … Auch: *support* (da im Gegensatz zu *assistance* hier eine längerfristige Zusammenarbeit und/oder finanzielle Unterstützung impliziert wird, die auf Regeln oder Vereinbarungen basiert).

3. Gemeinsamkeit:
Verbindliche, institutionalisierte Zusammenarbeit, die sich auf das Schaffen von Gemeinsamkeiten richtet. Hierzu gehört auch das Schaffen von gemeinsamen Standards oder Referenzrahmen zur Anrechnung, Anerkennung oder Beurteilung von Leistungen oder Qualifikationen. Signalwörter z. B.: *common objectives o. Ä., complementarity, coherence* …

- *Lifelong learning*

Maßnahme/lifelong learning wird dann kodiert, wenn um ein Ziel zu erreichen, ein Problem zu beheben oder einer Herausforderung zu begegnen, gefordert wird, dass Lernen auch außerhalb der bisher für diese Tätigkeit hauptsächlich reservierten Altersspanne (ca. 5–25 Jahre) stattfinden soll. Lernen soll also entweder schon früher begonnen oder auch im Erwachsenen- und/oder Seniorenalter fortgesetzt werden. Die folgende Definition der *EU-Kommission* sagt aus, dass dieses Lernen wohl zielgerichtet sein soll:

„Alles Lernen, während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“[592]
Diese Definition kann in der Analyse im Zusammenhang mit den zugeordneten *Codings* noch weiter untersucht werden. *Lifelong learning* tritt in den Dokumenten meistens als Maßnahme auf, ist aber auch als Zielformulierung oder auch als Aussage zum Ort der Bildung denkbar. Immer wenn *lifelong learning* nicht klar Maßnahme ist, sollte eine T-Memo verfasst werden.

- *Veröffentlichung*

Die Maßnahme ist festzustellen, wenn zum Erreichen des implizit oder explizit ersichtlichen Ziels Informationen veröffentlicht werden sollen. Die Art der Veröffentlichung ist hierbei unerheblich. Es kann sich z. B. um Informationskampagnen oder wissenschaftliche Publikationen handeln. Auch das Medium ist unerheblich, es kann also z. B. im Buch, TV oder auf der Internetseite veröffentlicht werden. Wichtig ist aber zu beachten, dass nicht einfach Publikationen gelobt werden, sondern dass die Schaffung einer Öffentlichkeit bzw. die Information der Öffentlichkeit im Textzusammenhang tatsächlich als Maßnahme verstanden wird.
Des Weiteren müssen die Informationen der Allgemeinheit oder zumindest allen Betroffenen und Interessierten zugänglich sein. Es darf sich also nicht um einen Austausch von Informationen im Rahmen von Zusammenarbeit handeln. Dieser müsste dann als eine Form der *Zusammenarbeit* kodiert werden.

- *Forschung*

Bei einem *Coding* zu *Maßnahme/Forschung* muss es im Dokument für nötig befunden werden, das Wissen über das Problem (s. Begründung) oder die Lösungsmöglichkeiten durch in weiterem Sinn wissenschaftliche Forschung zu erweitern, um das Ziel erreichen zu können. Diese

[592] EU-Kommission 2001: Mitteilung. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. S. 34.

Wissenserweiterung kann auch durch die Evaluation von bestehenden Programmen, Strukturen etc. geschehen. Die Ergebnisse sollen durch wissenschaftliche Forschung entstanden sein und nicht z. B. in einem politischen Prozess durch Diskussion. Letzteres wäre eine Form der Zusammenarbeit und müsste entsprechend kodiert werden. Wer den Wissenszuwachs erbringen soll, wird in den Dokumenten nicht immer deutlich. *Forschung* muss von *Veröffentlichung* unterschieden werden. Die Maßnahme *Forschung* kann nur kodiert werden, wenn in erster Linie von Forschung, Wissenserweiterung etc. die Rede ist und nicht von Publikation. *Forschung* soll nicht kodiert werden, wenn es um organisatorische Machbarkeitsstudien geht, weil dies die Implementation von Bildungspolitik betrifft, die ich nicht untersuchen möchte. Ich möchte die Ergebnisse der Politikformulierung, also die Konzeption untersuchen.

- *Humanwissenschaften*

Ein Textabschnitt wird der *Maßnahme/Humanwissenschaften* zugeordnet, wenn um ein Defizit zu beheben oder einer Herausforderung in der Zukunft zu begegnen oder um ein implizites oder explizites Ziel zu erreichen, gefordert wird, dass sich die Adressaten der bildungspolitischen Maßnahme verstärkt mit Themen beschäftigen, die in den Bereich der *Humanwissenschaften* einzuordnen sind. Was genau hierzu gezählt wird, wird sich hoffentlich aus der Analyse ergeben. Die Bezeichnung *Humanwissenschaften* ist ein *in vivo Code*. *Human sciences* ist also ein Signalwort. Auch *Geschichtslernen* fällt in diese Kategorie. Die Beschäftigung mit *Humanwissenschaften* (in diesem Fall Sprachen) könnte auch zu dem Ziel *Fremdsprachenkenntnisse* führen.

- *Lehr- und Lernbedingungen verbessern*

Eine Textstelle wird dem *Code Lehr- und Lernbedingungen verbessern* zugeordnet, wenn um mit einem Problem umzugehen oder um ein Ziel zu erreichen, die Adressaten oder die Akteure aufgefordert werden, ihre Lehr- oder Lernmethoden zu verbessern. Häufig werden hierzu konkrete Vorschläge gemacht. Als eine Dimension dieser Kategorie ist die Lehrerbildung zu betrachten. Lehrer werden hier als Multiplikatoren ge-

sehen. Indem sie fortgebildet werden, soll sich z. B. die Qualität des Bildungssystems verbessern. Eine weitere Dimension ist das Erstellen und Verbessern von Lehr- und Lernmaterialien.

- *Medieneinsatz*

Der *Code Maßnahme/Medieneinsatz* wird vergeben, wenn der Einsatz bzw. die Nutzung von Medien (sekundäre, tertiäre Medien) gefordert wird zur Bearbeitung des Problems (Begründung) oder um das angestrebte Ziel zu erreichen. Dabei steht der Wunsch nach Medieneinsatz im Vordergrund, die Medieninhalte werden nicht oder kaum thematisiert. Eine Dimension dieser Kategorie ist die *virtual mobility,* also die Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu fremden, weit entfernten Menschen und dem Zugang zu eigentlich schwer zugänglichen Informationen über Kommunikationsmedien.

- *Förderung von Benachteiligten*

Hier werden Textstellen eingeordnet, die darauf hinweisen, dass, um ein Ziel zu erreichen, ein Defizit zu beheben oder eine Herausforderung zu meistern, die Gleichbehandlung der Adressaten realisiert oder Benachteiligte gefördert werden sollen. Wenn z. B. als Ziel unter *Umgang mit Heterogenität* Geschlechtergerechtigkeit genannt wird, dann könnte die dazugehörige Maßnahme sein, Mädchen und junge Frauen zu motivieren, einen höheren Schulabschluss anzustreben. Diese wäre dann unter *Förderung von Benachteiligten* einzuordnen. Alles was im Text als Benachteiligung formuliert wird, bzw. wo Schwierigkeiten in der Gleichbehandlung gesehen werden, kann hierunter fallen, wenn eine entsprechende Fördermaßnahme oder allgemein Gleichbehandlung gefordert wird.

Adressaten

Da es sich hier um die Analyse politischer Programme handelt, ist die Kategorie *Adressaten* sozusagen eine spezielle Form der Zielkategorie. Diese Kategorie gibt insofern Aufschluss über die in den Dokumenten enthaltene Konzeption von Bildung, als dass deutlich wird, wer von bil-

dungspolitischen Maßnahmen profitieren soll. *Cui bono?* Wem nützt diese Maßnahme? Diese Frage wird hier nicht im Hinblick auf eine machtpolitische Analyse gestellt, denn in dieser Untersuchung geht es nicht um die Frage der Implementation. Es wird einfach danach gefragt, wer in der Maßnahme als sich bildender Akteur vorgesehen ist.

- *Individuum*

Der *Code Adressat/Individuum* wird bei Signalwörtern, die darauf hindeuten, dass die Maßnahme Einzelpersonen nutzen soll, vergeben, z. B. *individual, personality.* Außerdem wird er vergeben, wenn auf (individuell) selbstständiges Handeln, Denken etc. hingedeutet wird. Allgemein: wenn auf Prozesse hingedeutet wird, die nicht allgemein in der Gesellschaft, sondern als Bildungsprozesse beim Einzelnen ablaufen.

- *Gesellschaft*

Adressat/Gesellschaft wird kodiert beim Signalwort s*ociety*, bei der allgemeinen Gruppenbezeichnung *we* oder *us*… Wenn auf andere Weise klar ist, dass die Entwicklung der Gesellschaft bzw. der Nutzen der Maßnahme für die Gesellschaft als am Wichtigsten angesehen wird.

- *Students*

Bezeichnet Menschen, die als Lernende einer beliebigen Bildungsinstitution zugeordnet werden können oder dies anstreben. Bei Bedarf können hier nach Gruppen Unterkategorien gebildet werden.

! Es geht hier um die Hauptadressaten einer Maßnahme. Ein *Coding*/eine Textstelle kann also nur jeweils einem Adressaten zugeordnet werden!

Ziele

Mit einer Untersuchung der Ziele der bildungspolitischen Maßnahmen möchte ich etwas über das Sinnverständnis von Bildung herausfinden. Eine Zielvorstellung liegt vor, wenn angestrebte Ergebnisse beschrieben werden. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass es sich nicht

um Zwischenergebnisse handelt, die auf ein gewisses Ziel gerichtet und also eigentlich Maßnahmen sind, sondern dass tatsächlich Ziele formuliert werden. Mit welchem Ziel sollen die hier angestrebten Bildungsprozesse stattfinden? Was ist das Ziel des bildungspolitischen Handelns? Was soll erreicht werden?

- *Fremdsprachenkenntnisse*

Ziele/Fremdsprachenkenntnisse wird kodiert, wenn mit einer bildungspolitischen Maßnahme erreicht werden soll, dass die Adressaten eine oder mehrere Sprachen sprechen können, die nicht ihre Muttersprache sind. Diese Kategorie scheint in enger Verbindung zu *Gemeinschaft Europa* als Ziel zu stehen. In den bisherigen *Codings* geht es immer um das Erlernen von Sprachen, die innerhalb der Staaten der Europäischen Union gesprochen werden.

- *Gemeinschaft Europa*

Ein Ziel im Bereich *Gemeinschaft Europa* liegt vor, wenn die bildungspolitische Maßnahme dazu beitragen soll, dass sich innerhalb der Staaten der *Europäischen Union* ein stärkerer Zusammenhalt, ein Gemeinschaftsgefühl oder auch eine Wertschätzung der Eigenheiten der beteiligten Nationen entwickelt. Im Text wird deutlich, wie in der spezifischen Beziehung der europäischen Staaten mit Unterschieden umgegangen werden soll. Eine Dimension ist die Entwicklung eines Gefühls der Unionsbürgerschaft und eine aktive Beteiligung am politischen Leben in der *EU*. Diese Kategorie ist von der allgemeinen auf die Situation innerhalb der europäischen Gesellschaften bezogenen Kategorie *Umgang mit Heterogenität* zu unterscheiden. Es geht hier um eine Konzeption für die Gestaltung der Verhältnisse innerhalb dieser Gemeinschaft. Außerdem ist die Kategorie von den Maßnahmen im Bereich *Zusammenarbeit* zu unterscheiden. Wenn z. B. durch *Zusammenarbeit/Gemeinsamkeit* ein europäisches Gemeinschaftsgefühl entstehen soll, dann ist *Zusammenarbeit/Gemeinsamkeit* die Maßnahme und *Gemeinschaft Europa* das Ziel.

- *Umgang mit Heterogenität*

Im Text wird deutlich, welche Art von zwischenmenschlichem Umgang mit Heterogenität (Begründung/Problemformulierung) erreicht werden soll. Hierunter fällt kulturelle und soziale Heterogenität als auch solche, die die persönlichen Möglichkeiten betrifft (z. B. körperlich, geistig, psychisch) und auch den Umgang mit verschiedenen Geschlechtsrollen. Dieser Umgang kann von Ausgrenzung über Toleranz bis zu Integration oder Respekt reichen. Auch die Forderung nach sozialer Integration/Inklusion wird als eine Dimension dieser Kategorie betrachtet. Es geht hier allgemein um den Umgang mit Heterogenität bzw. um den innerhalb von Staaten. Ziele, die mit der Vielfalt der Europäischen Staaten und dem Umgang mit diesem Thema zu tun haben, werden als *Gemeinschaft Europa* kodiert.

- *Personal development*

Bei dem *Code Ziel/personal development* handelt es sich um einen *In-vivo-Code.* Es werden Textstellen zugeordnet, die dieses Signalwort enthalten, aber auch solche, in denen deutlich wird, welche persönlichen Eigenschaften bei einem Individuum gewünscht werden. Eine Dimension ist Partizipation, also die Beteiligung am demokratischen Gemeinschaftsleben. Im Gegensatz zur Kategorie Werte geht es hier um *Eigenschaften* von Personen. Da in den *Codings* häufig spezielle Eigenschaften gewünscht werden, handelt es sich hier um eine Zielkategorie, nicht um eine bildungspolitische Maßnahme. Der Einfluss auf diese Entwicklung ist zwar begrenzt, soll aber mit Maßnahmen angestoßen werden.

- *Werte*

Zum Kode *Ziele/Werte* wird eine Textstelle zugeordnet, wenn angestrebt wird, bei den Adressaten die Verinnerlichung eines sehr hochgeschätzten gesellschaftlichen Wertes zu erreichen und/oder den mit diesem Wert verbundenen Zustand in der Gesellschaft zu erhalten oder zu stärken, z. B.: *democracy, human rights, peace, rule of law*.

- *Besseres Bildungssystem*

Eine Zuordnung zu *Ziel/besseres Bildungssystem* erfolgt, wenn durch eine bildungspolitische Maßnahme die institutionelle Bildung in einem oder mehreren der beteiligten Staaten zum Positiven verändert werden soll. Die Änderungen können sich sowohl auf die Struktur als auch auf Organisation und Curriculum beziehen. Steigerungsformen, die die Zielvorstellung deutlich machen in Kombination mit *school system* oder *education system* oder auch *education* ohne Spezifizierung können auf das Ziel *besseres Bildungssystem* hindeuten. Mit der Maßnahme *Lehr- und Lernbedingungen verbessern* kann z. B. versucht werden, insgesamt ein besseres Bildungssystem zu erreichen. Vorsicht: Besseres Bildungssystem nur kodieren, wenn eine klare Zielformulierung vorliegt. Wenn die Abgrenzung zur Maßnahme fraglich ist: Memo anbringen!

- *Informal learning*

Hier handelt es sich um einen *In-vivo-Code*. Es werden Textstellen zugeordnet, in denen informelles oder non-formales Lernen als Ziel formuliert wird. Dazu sollten die Signalworte *informal, non-formal learning* genannt werden. Zu unterscheiden ist von Textstellen, in denen ein informelles oder non-formales Lernumfeld als Ort von Bildung genannt wird. Hier muss *Akteure/Andere* kodiert werden. Die Konzeption des *informal learning* ist ein Bestandteil des Konzepts der *Europäischen Union* zum *Lebenslangen Lernen* und soll hier aus dem zu untersuchenden Material heraus definiert werden, da ansonsten anderes *EU*-Material zum Thema genauso aufwendig interpretiert werden müsste.

- *Social cohesion*

Hier handelt es sich um einen *In-vivo-Code*, der anhand der zugeordneten Textstellen, in denen der Signalbegriff vorkommt, genauer definiert werden soll. Allgemein bezeichnet *social cohesion* in einer Gesellschaft die Bereitschaft der in ihr lebenden Menschen zu solidarischem Handeln.[593]

Es ist möglich, dass dieser Begriff in den Dokumenten nur als relativ

[593] Vgl. Magnin o. J.: Sozialer Zusammenhalt.

leere Worthülse auftaucht und gar nicht wirklich im Zusammenhang mit der Bildungskonzeption steht. Die weitere Analyse wird Klarheit bringen.

- *Wissensgesellschaft*

Bei dieser Kategorie handelt es sich um einen *In-vivo-Code*, der aus dem Material heraus definiert werden soll. Signalwörter sind *knowledge society*, *knowledge based society* und ähnliche. Zum Thema Wissensgesellschaft existiert eine Unmenge an Literatur, die aber erst in die Auswertung teilweise einfließen soll. So kann aus dem Material heraus erarbeitet werden, wie der Begriff vom *Rat der EU* belegt ist und verwendet wird.

- *Arbeitsmarkt*

Ein *Coding* wird der Kategorie *Ziel/Arbeitsmarkt* zugeordnet, wenn mit der Maßnahme erreicht werden soll, dass die Adressaten bessere Chancen haben, einen Arbeitsplatz zu finden oder ihren derzeitigen Arbeitsplatz zu behalten. Eine Zuordnung findet auch statt, wenn die allgemeine Arbeitsmarktsituation im Staat oder in der *EU* verbessert werden soll. Das Ziel ist also eine gute Arbeitsmarktsituation für den Einzelnen und/oder für die Gesellschaft. Auch die Zielformulierung *integration in the world of work*, *working life* wird hier zugeordnet. In Abgrenzung zu Textstellen, die dem Ziel *Humankapital* zugeordnet werden, geht es hier eher darum, die Arbeitsmarktsituation im Sinn der Gesellschaft oder des Einzelnen aus einem sozialen Blickwinkel heraus zu verbessern.

- *Humankapital*

Bei der Kategorie *Humankapital* handelt es sich um einen *In-vivo-Code*. Es werden Textstellen zugeordnet, in denen die Begriffe *human capital* oder *human ressources* vorkommen. Auf der Internetseite der *Europäischen Union* wird der Begriff *Humankapital* umschrieben als „Menschen mit den Qualifikationen auszustatten, die in einer sich rasch verändern-

den, wissensbasierten Wirtschaft gefragt sind".[594] Orientiert an dieser Definition werden hier auch Textstellen zugeordnet, in denen das eindeutig erkennbare Ziel der bildungspolitischen Maßnahme ist, dass die Menschen in der Wirtschaft gut einsetzbar sind. Im Unterschied zur Zielkategorie *Arbeitsmarkt* wird hier also eine wirtschaftliche Perspektive eingenommen.

- *Wirtschaftsbezogene Ziele*

Hier werden Textstellen zugeordnet, in denen deutlich wird, dass das Ziel der bildungspolitischen Bemühungen ist, die wirtschaftliche Position eines Mitgliedstaates oder der *EU* zu verbessern. Außerdem werden hier Textstellen zugeordnet, in denen deutlich wird, dass das Ziel der bildungspolitischen Maßnahme ist, den wirtschaftlichen Wettbewerb innerhalb eines Mitgliedstaates oder der *EU* zu intensivieren oder die Position eines Mitgliedstaates oder der *EU* im internationalen Wettbewerb zu verbessern.

Im Gegensatz zu *Arbeitsmarkt* geht es in dieser Zielkategorie nicht um die Situation des Einzelnen. Auch die allgemeine Arbeitsmarktsituation in einer Gesellschaft zu verbessern kann nicht nur ein wirtschaftsbezogenes, sondern auch ein soziales Ziel sein. Deshalb trenne ich diese beiden Kategorien.

- *Freizügigkeit*

Als *Ziel/Freizügigkeit* werden Textstellen kodiert, in denen als Zielformulierung die (meist grenzüberschreitende) Mobilität von Adressaten bzw. ihre Bereitschaft in einem anderen Land zu leben und/oder zu arbeiten zu erkennen ist. Dies geschieht in diesen Textstellen im Hinblick auf eine Realisierung der Freizügigkeit innerhalb der *EU* und wird als Ziel formuliert. Durch diese beiden Aspekte unterscheidet sich *Ziel/Freizügigkeit* von *Maßnahme/Zusammenarbeit/Verbindlichkeit*.

Für beide Kodierleitfäden

[594] Europäische Union 2006: Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit. Die Beschäftigungspolitik der EU im Überblick. <http://ec.europa.eu/employment_social/social_model/3_de.html>. 3. In Humankapital investieren.

GRÜN: Diese Farbkodierung vergebe ich für Programmnamen, Bezüge auf andere Programme und für Textstellen, bei denen ich mir nicht sicher bin, ob sie für meine Fragestellung Bedeutung haben oder nicht. Die grün kodierten Textstellen sind für meine Fragestellung nachrangig, sollten aber später noch einmal durchgesehen werden, z. B. um einen Überblick über die diskutierten Programme zu bekommen oder um zu prüfen, ob ein weiteres Dokument angesehen werden sollte.

OHNE KODIERUNG: Ohne Kodierung bleiben Textstellen, die für meine Fragestellung keine Bedeutung haben. Hierzu gehören Fragen der Konferenzorganisation, aber häufig auch Fragen der Finanzierung, Ausstattung und Organisation der Programme. Es geht mir um die Konzeptionen von Bildung, also um Einstellungen von Personengruppen zu einem Thema und nicht um die Durchführbarkeit oder Implementation der erwähnten Programme.

f) Glossar

Berlin Kommuniqué: Folgedokument im Rahmen des *Bologna-Prozesses* (2003).

Bologna-Prozess: Als *Bologna-Prozess* wird das Vorhaben der europäischen Bildungsminister bezeichnet bis zum Jahr 2010 einen *Europäischen Hochschulraum* zu schaffen, der auf einer gemeinsamen zweigliedrigen Studienstruktur basiert und dessen Abschlüsse international verständlich und anerkannt sein sollen.

Common European Reference Framework: Regelungsrahmen um Sprachkenntnisse in Europa anrechenbar nachzuweisen. Er wurde vom *Europarat* entwickelt und von der *EU* offiziell empfohlen.

DG IV: Generaldirektion für Bildung, Kultur- und Naturerbe, Jugend und Sport beim *Europarat*.

Diploma Supplement: Diplomzusatz. Zusatz zu akademischen Zeugnissen, in dem die Bedeutung des Abschlusses so erklärt werden soll, dass seine Qualität in anderen Staaten in Europa eingeschätzt werden kann.

Europäische Beschäftigungsstrategie: 1997 vom *Europäischen Rat* in Luxemburg beschlossene Strategie über die *EU*-weite Zusammenarbeit zum Zwecke der Entwicklung der europäischen Beschäftigungssysteme. Kernelement ist der Einsatz der *Open Method of Coordination.*

European Language Portfolio (ELP): Das ELP ist ein Dokument zur Zertifizierung von Erfahrungen und Kenntnissen, die im Zusammenhang mit Fremdsprachen stehen. Hier werden nicht nur in formaler Bildung, sondern auch in non-formaler Bildung erlangte Kompetenzen aufgeführt.

Das ELP besteht aus drei Teilen:

1. *Passport:*

Hier werden die (Sprach-)Qualifikationen eingetragen. Es gibt wohl die Möglichkeit, sich selbst zu beurteilen und sich von anderen z. B. Lehrenden, Arbeitgebern beurteilen zu lassen.

2. *Language Biography:*

Hier kann der Inhaber des Passes seine eigenen Lernerfahrungen (auch non-formale und allgemein interkulturelle) beschreiben.

3. *Dossier:*

Hier können Nachweise eingefügt werden.

Die Beurteilung wird anhand des Common European Reference Framework vollzogen.

Lissabon-Konvention: Übereinkommen über die Anrechnung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region, erarbeitet von *Europarat* und UNESCO.

Luxemburg-Prozess: Bezeichnet Maßnahmen im Rahmen der *Europäischen Beschäftigungsstrategie*.

New Public Management: Bezeichnet die Umgestaltung der Organisation von öffentlichen Behörden, die nach den Prinzipien öffentlicher Verwaltung arbeiten, zu wirtschaftlich organisierten Unternehmen, die auf Gewinn hin orientiert sind.

Open Method of Coordination (OMC): Mit der *Lissabon-Strategie* 2000 u. a. für den Bildungsbereich etablierte weiche Steuerungsmethode der *EU*.

Prag Kommuniqué: Folgedokument im Rahmen des *Bologna-Prozesses* (2001).

Soft-Law: Weiche Steuerungsmethode. Im Gegensatz zum Hard-Law drohen der Partei, die gegen ein *Soft-Law* verstößt keine rechtlichen Sanktionen. *Soft-Laws* sind politisch verbindlich.

Subsidiaritätsprinzip: Grundsatz nach dem Angelegenheiten auf der niedrigsten möglichen politischen Ebene behandelt werden sollen. Die übergeordnete Ebene darf die darunterliegende fördern, aber nicht entmündigen. Für die *EU* ist das *Subsidiaritätsprinzip* in Art. 3b Abs. 2 des Maastrichter Vertrages festgelegt.

g) Abkürzungsverzeichnis

BRD	Bundesrepublik Deutschland
CDCC	Comité Directeur de la Coopération Culturelle, dt. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (beim *Europarat*)
CDED	Steering Committee for Education (beim *Europarat*)
CDESR	Steering Committee for Higher Education and Research (beim *Europarat*)
Coe	Council of Europe, *Europarat*
ECTS	European Credit Transfer System
EG	Europäische Gemeinschaft
EGKS	Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
ENIC	European National Information Centres
EPZ	Europäische Politische Zusammenarbeit
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
EU	Europäische Union
EU-Vertrag	Vertrag über die Europäische Union, Maastricht, 1992. In Kraft gesetzt: 11/1993
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
GATS	General Agreement on Trade in Services
ICT	Information and Communication Technologies, dt. In-

	formations- und Kommunikationstechnologien
KSZE	Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
NARIC	National Academic Recognition Information Centres
NGO	Non-Governmental Organization, dt. Nicht-Regierungs-Organisation,
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development, dt. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
UK	United Kingdom
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, dt. Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation.
WTO	World Trade Organization, dt. Welthandelsorganisation