UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Europäische Bildungspolitik und lebenslanges Lernen: Probleme der Steuerung und Legitimation

Elisabeth Meilhammer

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Meilhammer, Elisabeth. 2009. “Europäische Bildungspolitik und lebenslanges Lernen: Probleme der Steuerung und Legitimation.” In *Strukturen Lebenslangen Lernens: Dokumentation der Jahrestagung 2007 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*, edited by Christiane Hof, Joachim Ludwig, and Christine Zeuner, 27–38. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

ELISABETH MEILHAMMER

Europäische Bildungspolitik und lebenslanges Lernen: Probleme der Steuerung und Legitimation

Die seit dem Jahr 2000 neu ausgerichtete Bildungspolitik der Europäischen Union weist dem lebenslangen Lernen eine bis dahin nie gekannte Bedeutung zu. Damit verbunden ist einerseits das Bemühen, das lebenslange Lernen europaweit voranzubringen, wozu auch ein Bekenntnis zur Förderung vielseitiger innovativer Strukturen gehört. Andererseits geht mit der Aufwertung des lebenslangen Lernens der historisch einmalige Versuch der EU einher, die Strukturen der nationalen Bildungssysteme in Europa zu harmonisieren, auf deren Entwicklung durch verschiedene, zum Teil neuartige Instrumentarien und Strategien in einem bisher nicht gekannten Ausmaß Einfluss zu nehmen und damit auch das individuelle Lernen in den Mitgliedstaaten zu lenken und zu überprüfen. Mit dieser neuen Bildungsstrategie ist auch die Frage nach dem Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungswissenschaft aufgeworfen, und es ergeben sich schwerwiegende Probleme, so etwa die unzureichende Berücksichtigung der Vielfalt der Werthaltungen in Europa und die Verkürzung des Bildungsbegriffs durch die Politik. Die hier versuchte Befragung der neuen EU-Bildungspolitik führt zu einer kritischen Bewertung der damit verbundenen Entwicklungen und zur These, dass die Förderung eines wirklich lebendigen und auf „Einheit in der Vielfalt" gerichteten Europäischen Raumes des lebenslangen Lernens eines grundlegend anderen, umfassenden Ansatzes bedürfte, für dessen Entwicklung der Bildungswissenschaft eine tragende Rolle zukommt.

1. Die Neubewertung der Bildung durch die EU

War die Bildung 1957 bei der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft noch kein Thema der Union, so änderte sich ihr Stellenwert graduell. Seit dem Vertrag von Maastricht 1992 gehören Bildung und Kultur ausdrücklich zu den Handlungsfeldern der EU (Artikel 126 und 127), was im Vertrag von Amsterdam, in Kraft getreten 1999, bestätigt wurde (Artikel 149 und 150). 1995 wurde ein Weißbuch „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" veröffentlicht, das Jahr 1996 wurde zum „Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens" ausgerufen und 1997 wurden verbindliche Ziele für ein „Europa des Wissens" formuliert. Inzwischen ist die Bildung zu einer europäischen Aufgabe ersten Ranges geworden. Ein wichtiges Datum hierfür stellt die Tagung des Europäischen Rates von Lissabon im März 2000 dar, auf der bekanntlich das neue

strategische Leitziel formuliert wurde, das seither verfolgt wird: die Europäische Union bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen" (Europäischer Rat 2000). Entscheidend für die Neubewertung der Bildung ist die Annahme, dass das Erreichen dieses Ziels auf das lebenslange Lernen angewiesen ist, das als das leitende Prinzip für die allgemeine und berufliche Bildung während des gesamten Lebenslaufs verstanden wird (vgl. z.B. Rat der Europäischen Union 2002a, S. 3; 2002b, S. 1).

Hieraus begründet sich die Idee eines Europäischen Raumes des lebenslangen Lernens, die 2001 in einer programmatischen Schrift lanciert wurde (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001b), welche das ungefähr ein Jahr zuvor publizierte und dann europaweit diskutierte „Memorandum über Lebenslanges Lernen" weiterführte. Weil das lebenslange Lernen gemäß dieser neuen Philosophie essenziell für die Vision der Exzellenz des europäischen Wirtschaftsraums ist, benötigt deren Verwirklichung die Schaffung eines entsprechenden Raums des lebenslangen Lernens. Zu ergänzen ist, dass der europäische Wirtschaftsraum auch als ein Raum der individuellen Entwicklung und als sozialer Raum aufgefasst wird; beim lebenslangen Lernen gehe es um weitaus mehr als nur um wirtschaftliche Belange; es gehe auch um die Verwirklichung von mehr Integration, Toleranz und Demokratie in Europa (vgl. z.. ebd., S. 7) sowie darum, dass der einzelne Mensch „seine Anlagen voll entfalten und ein erfülltes Leben führen kann" (Rat der Europäischen Union 2001, S. 4; vgl. auch Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001a, S. 4).

Daher muss die Europäische Union unter der Prämisse, dass Bildung wesentlich für die Verwirklichung der wichtigsten Gemeinschaftsziele ist, ein starkes politisches Interesse an optimalen Bildungsmöglichkeiten und optimalen Bildungserfolgen für möglichst alle Menschen in ihrem Gebiet haben.

2. Neue Strategien zur Bildungsreform

Neue Ziele verlangen neue Wege, so könnte die Devise der europäischen Bildungspolitik ausgedrückt werden. Die Lissabon-Ziele könnten nämlich nur dann verwirklicht werden, wenn sich „Denkweisen, Systeme, Strukturen und Arbeitsweisen" im Bereich der Bildung „grundlegend ändern" (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001b, S. 13; vgl. auch Rat der Europäischen Union 2002a, S. 4). Das Reformprogramm im Bildungsbereich ist politisch aus einer Defizitdiagnose begründet, nämlich des Defizits bisheriger national orientierter Wege angesichts neuer Herausforderungen: Im Rahmen des europäischen Integrationsprozesses wachse die Notwendigkeit, die bisherige relative

Abschottung der nationalen Bildungssysteme aufzugeben und stattdessen die Zusammenarbeit und Mobilität im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung auszubauen, damit die Bürger Europas nicht länger durch eine unzureichende Kompatibilität der nationalen Bildungssysteme in Europa eingeengt würden (vgl. Europäische Kommission 2002, S. 5). Diese Anmahnung bildungspolitischer Reformen mündet in die Forderung nach Entwicklung und Umsetzung neuer „kohärenter und umfassender" Strategien und Maßnahmen für lebenslanges Lernen auf nationaler und übergreifender europäischer Ebene – ein Prozess, der ungefähr im Jahr 2002 tatsächlich in Gang gekommen ist. Politisch bemerkenswert ist dieser Prozess nicht zuletzt deshalb, weil die Gestaltung der einzelnen Bildungssysteme ja Aufgabe der einzelnen Mitgliedstaaten bzw. Regionen ist und sich die EU gemäß dem Vertrag von Maastricht an das Subsidiaritätsprinzip halten muss, also nur unterstützend und ergänzend wirken darf. Im Anschluss an Lissabon ist allerdings eine Tendenz zur *de facto*-Aushöhlung dieses Prinzips festzustellen. Diese zeigt sich darin, dass zwar die EU darauf verzichtet, den Mitgliedstaaten Wege vorzugeben, die diese einzuschlagen hätten, aber doch die Umsetzung der offiziellen EU-Linie überall angegangen wird: insofern, als sich die einzelnen Mitgliedstaaten auf die von der Europäischen Kommission oder dem EU-Ministerrat vorgeschlagenen bildungspolitischen Wege verpflichten und sich damit selbst in einen gewissen Zugzwang in Richtung Harmonisierung der europäischen Bildungssysteme setzen.

Gemäß den Leitlinien der neuen EU-Bildungspolitik soll der Europäische Raum des lebenslangen Lernens durch zwei miteinander verbundene Strategien verwirklicht werden: Neben den weiter bestehenden und neu akzentuierten Aktionsprogrammen im Bereich des lebenslangen Lernens (vgl. Europäische Union 2006a) wird *erstens* ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für allgemein zu erreichende Bildungsziele und Kompetenzen aufgestellt, welcher für die Aktionspläne aller nationalen Bildungssysteme maßgeblich ist und dadurch zu ihrer gesamteuropäischen Kompatibilität führen soll (vgl. Rat der Europäischen Union 2002a), und *zweitens* wird die sog. „offene Methode der Koordinierung" als neues Steuerungsinstrument eingeführt, welche es erlauben soll, nationale Bildungssysteme zu bewerten, miteinander zu vergleichen und auf dieser Grundlage in einem gemeinsamen partnerschaftlichen Lernprozess zu verbessern (vgl. z. B. Europäischer Rat 2000; zur Kritik allgemein Hill 2002).

Ein solchermaßen konzipierter Europäischer Raum des lebenslangen Lernens ist aber nicht unproblematisch und wird zudem den bildungspolitischen Ansprüchen der EU selbst allenfalls zum Teil gerecht.

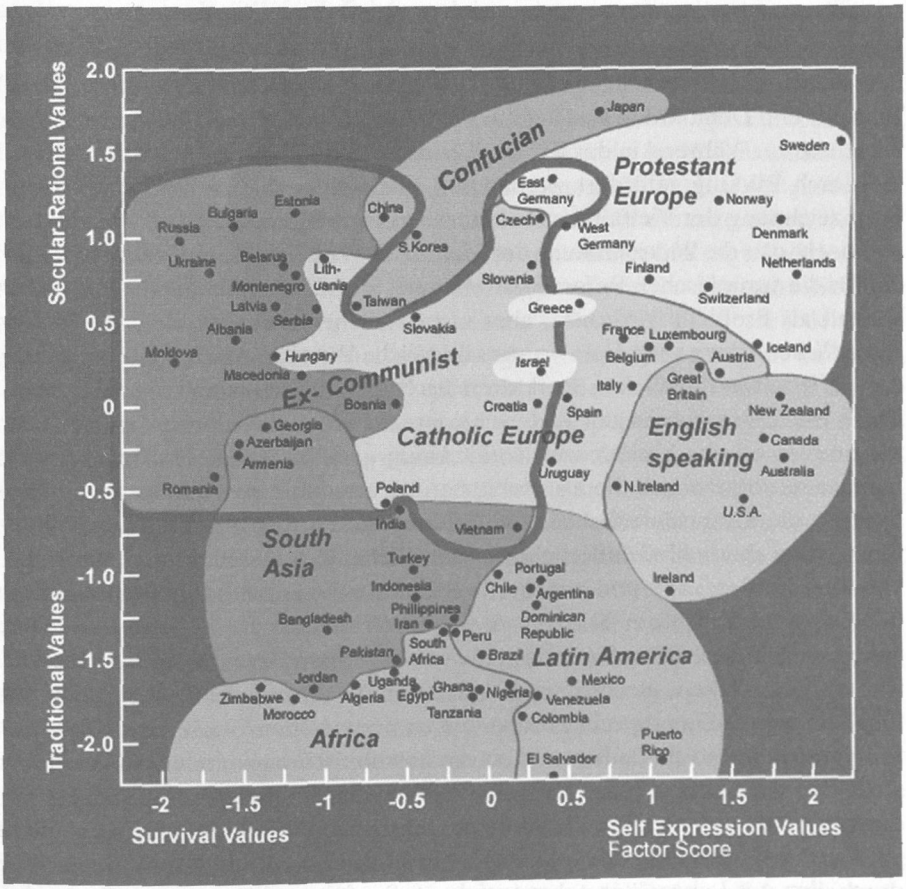
3. Zur Problematik von Einheit und Vielfalt in Europa

Es mag von historischer Bedeutung sein, dass sich die unterschiedlichen Länder in Europa auf gemeinsame bildungspolitische Ziele geeinigt haben. Wenn aber die Gefahr eines bloßen Aktionismus vermieden werden soll, muss darüber reflektiert werden, was eigentlich die grundlegenden Voraussetzungen für das Beschreiten eines gemeinsamen Weges sind; ob und in welcher Hinsicht die gegebene Situation in Europa ein gemeinsames Handeln überhaupt erlaubt. Eine Ausrichtung auf gemeinsame bildungspolitische Ziele in Europa setzt ja voraus, dass in jedem einzelnen Land nicht nur die Bildungspolitiker, sondern auch die an unterschiedlichen Stellen im jeweiligen Bildungswesen Verantwortlichen und nicht zuletzt die einzelnen Lernenden diese Ziele auch verwirklichen wollen und verwirklichen können. Hier tut sich ein vielschichtiges Problem auf, das nicht nur ökonomischer, administrativer und sozialer, sondern wesentlich auch kultureller Natur ist: Die Verfolgung gemeinsamer bildungspolitischer Ziele in Europa darf nicht übersehen, dass die jeweilige Dynamik der bildungspolitischen Entwicklung (ihre Richtung, ihre Motivation, ihre Geschwindigkeit zum Beispiel) wesentlich auch von *Werthaltungen* bestimmt wird. Diese Werthaltungen prägen sich in unterschiedlicher Weise im Alltagsleben aus und drücken auch einer jeweiligen Bildungspraxis ihren Stempel auf.

Diese Problematik wird in den Dokumenten der EU aber zu wenig beachtet. Es wird einfach auf ein gemeinsames Wertesystem in ganz Europa hingewiesen, welche Ansicht damit begründet wird, dass ja alle EU-Länder schon mit ihrer Aufnahme in die EU die Werte der Union als für sich verbindlich erklärt hätten. Obwohl es richtig ist, von fundamentalen wertmäßigen Gemeinsamkeiten – wie dem Bekenntnis der Staaten zur Demokratie und zur Rechtsstaatlichkeit – im ganzen EU-Gebiet auszugehen, kann aus ihnen aber noch nicht auf eine wertmäßige Einheit in Europa insgesamt geschlossen werden. Eine solche wertmäßige Einheit in Europa stellt eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der gesetzten bildungspolitischen Ziele dar – aber es gibt sie (noch) nicht.

Denn dass es in Europa teilweise *weit divergierende Werthaltungen* gibt, zeigen deutlich die seit 1990 unter der Leitung von Ronald Inglehart durchgeführten empirischen Studien des World Values Survey, die die weltweit am weitesten reichenden und umfassendsten Untersuchungen über Werthaltungen sind, wobei tragende Werte auf der Welt erfasst und vergleichend kartographiert werden (vgl. z. B. http://www.worldvaluessurvey.org; Inglehart/Welzel 2005). Dabei geht der World Values Survey davon aus, dass sich die Länder in erster Linie entlang zweier kultureller Hauptdimensionen unterscheiden, nämlich zum einen der Dimension *traditionelle versus weltlich-rationale Werte*, und zum anderen der Dimension *Überlebenswerte versus Werte der Selbstartikulation*. Die erste Dimension wird durch Fragen angesprochen, die sich z. B. auf Folgendes beziehen: Einstellung gegenüber Autoritäten, Bedeutung der Familie und Religion,

von Nationalstolz, von sozialem Konformismus. Fragen, die die zweite Dimension betreffen, beziehen sich etwa auf die Bedeutung wirtschaftlicher und physischer Sicherheit, des subjektiven Wohlbefindens, auf die Bedeutung von Mitsprache in politischen und wirtschaftlichen Belangen, auf die Einstellung zur Frauenemanzipation. Auf ihrer Grundlage, durch die Verortung jedes Landes entlang dieser zwei zentralen Dimensionen, ist eine Karte der Werte erstellt worden, aus der hervorgeht, dass sich die dominierenden Werthaltungen in den europäischen Ländern sehr voneinander unterscheiden.



(Inglehart-Welzel Cultural Map of the World, in: http://www.worldvaluessurvey.org/library/set_illustrations.html)

Länder, für die ähnliche dominierende Werthaltungen ermittelt wurden, liegen auf dieser Karte nahe beieinander – aber die einzelnen europäischen Länder

unterscheiden sich hier recht deutlich in Bezug auf die vorherrschenden Werthaltungen. Diese Karte der Werte, die unser Augenmerk auf erhebliche *Unterschiede* in den europäischen Werthaltungen lenkt, kann als Herausforderung für das „*gemeinsame* Haus Europa", einschließlich der *gemeinsamen* europäischen Bildungspolitik, gelesen werden. Fraglich muss werden, ob eine wertmäßige europäische „Einheit in der Vielfalt" einfach unterstellt werden kann. Doch die EU vernachlässigt die Frage nach grundlegenden Unterschieden in den dominierenden Werthaltungen der einzelnen europäischen Länder und nach ihrer Bedeutung für eine gemeinsame Bildungspolitik.

Die Vielfalt ist Europas Reichtum und Europas Problem. Vielfalt reizt zur Mobilität – und verhindert sie doch oft; die wichtigen Gemeinschaftsziele Integration, Toleranz und Demokratie sind auf die Vielfalt angewiesen – und können doch an ihr scheitern. Während in der EU die Kennzeichnung der Vielfalt *als Reichtum*, die durch Bildung gefördert werden soll, die politisch korrekte ist, wird die Kennzeichnung der Vielfalt *als Problem* so gut wie niemals explizit verwendet; und doch ist es die Wahrnehmung der *Vielfalt als Problem*, die eine Haupttriebfeder für die europäischen Reformbestrebungen im Bildungsbereich darstellt. Die Vielfalt als Problem wird dabei aber nicht so sehr als ein Problem *der unterschiedlichen Werte* aufgefasst – unterschiedliche Werte, die sich eben, unter anderem, in unterschiedlichen Strukturen des Bildungssystems und in unterschiedlichen Bildungsauffassungen niederschlagen; die Frage nach dem tieferen Grund für problematische Vielfalt wird somit kaum gestellt. Vielmehr herrscht eine Sichtweise vor, wonach die als problematisch empfundene Vielfalt, also insbesondere die Unterschiedlichkeit im Bildungswesen, die zur Inkompatibilität führt, quasi als ein bloß äußerlicher, unnatürlicher Zustand hingestellt wird, der behoben werden kann und behoben werden muss – unter voller Beibehaltung der Vielfalt als Reichtum. Die EU hat sich somit auf ein schwieriges Gelände begeben, vielleicht sogar aufs Glatteis: Sie will die nationale und kulturelle Vielfalt wahren und stärken, gleichzeitig will sie aber die Vielfalt der Bildungssysteme und Bildungsauffassungen in Europa, die zu einem hohen Grade national-kulturell geprägt ist, so modellieren, dass sie harmonisch zueinander passen. Hier stellt sich die Frage, ob der Preis dieser Konvergierung der europäischen Bildungssysteme nicht gerade die Aufgabe ihrer national-kulturellen Eigenheiten ist. Wenn sich dies tatsächlich so verhielte, so wäre die Bildungspolitik der EU durch eine Art Lebenslüge gekennzeichnet: Sie führte dann zu einer Preisgabe eben der Vielfalt, deren Förderung sie zu ihren Hauptzielen zählt. Zumindest besteht eine unaufgelöste Spannung zwischen den erklärten Prioritäten der EU-Bildungspolitik, nämlich einerseits die Vielfalt zu fördern (zu der auch die Vielfalt im Bildungsbereich gehört) und andererseits die nationalen Bildungssysteme länderübergreifenden Strategien zu unterwerfen, die diese angeblich bloß „kompatibel" machen sollen.

4. Neudefinition und Verkürzung der Bildung durch die Politik

Neben der geschilderten grundlegenden Frage von Einheit und Vielfalt in Europa und ihrer (intendierten wie nicht intendierten) Auswirkungen auf die Entwicklung der Bildungssysteme in den einzelnen Mitgliedstaaten ist die Lissabon-Strategie mit einem anderen weitreichenden Problem verbunden: Es ist nämlich die *Politik*, die über den Begriff der Bildung und über die Instrumente der Verwirklichung der neu gefassten Bildungsvorstellungen befindet (und nicht die Bildungswissenschaft, deren genuine Aufgabe dies doch eigentlich wäre) – und dieses Vorgehen der Politik ist defizitär und dem pädagogischen Denken und Handeln unangemessen.

Das „Detaillierte Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa" von 2002 (vgl. Europäischer Rat 2002, S. 18f.; Rat der Europäischen Union 2002a) ist ein Versuch, das Lissabon-Ziel in konkrete Bildungsziele zu transformieren, die in allen Mitgliedstaaten verfolgt werden sollen. Insgesamt wurden drei Leitziele formuliert, denen insgesamt 13 Teilziele und 43 sog. Kernpunkte zugeordnet sind (vgl. Rat der Europäischen Union 2002a). Diesen Zielen korrespondieren in etwa acht „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen", die alle EU-Bürger jedenfalls grundlegend am Ende ihrer Grundausbildung erworben haben und im weiteren Lebenslauf weiterentwickeln sollen (vgl. Europäische Union 2006b). Der implizite Anspruch eines solchen Vorgehens der Bildungspolitik kann aber nur sein, mit der Spezifizierung jener Bildungsziele und Kompetenzen zu erfassen, wie die *Bildung als solche* notwendig und zukunftsträchtig auszusehen hat, was wichtig und was weniger wichtig ist. Damit ist durch die Hintertür eine Neubestimmung dessen erfolgt, was den *Begriff der Bildung* ausmacht und was nicht, und die Instanz dieser Neubestimmung ist die Politik. Legitimiert werden die Bildungsziele und Kompetenzen von Seiten der Politik samt und sonders pragmatisch: mit dem Verweis darauf, dass die Wissensgesellschaft genau diese Bildungsziele und genau jene Kompetenzen erfordere. Es ist aber keineswegs so klar, dass die ausgewählten Bildungsziele und Kompetenzen, für sich genommen, in ihrem Verhältnis zueinander oder insgesamt, die zwingende Antwort auf die Herausforderungen der Zeit sind. So ist beispielsweise die durch alle bisherigen Bildungsreformen nur unzureichend gelöste Mammutaufgabe der „Förderung von aktivem Bürgersinn, Chancengleichheit und sozialem Zusammenhalt" als ein bloßes Teilziel im europäischen Bildungskatalog ausgewiesen (vgl. Rat der Europäischen Union 2002a, S. 12f.) und steht somit auf gleicher Ebene wie ein vergleichsweise bescheidenes anderes Teilziel, nämlich die „Förderung des Interesses an naturwissenschaftlichen und technischen Fachrichtungen" (ebd., S. 9f.). Neben diesem Mangel an innerem Zusammenhang der einzelnen Ziele und an einer schlüssigen Legitimation ihrer jeweiligen Gewichtung ist ein anderes Problem virulent: Der Katalog der Ziele und Kompetenzen ist lückenhaft. Dass ein Interesse an

geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen ebenfalls zu fördern sei, fehlt nämlich als Zielvorgabe ebenso wie etwa die Förderung moralischer Urteilskraft oder auch das Ziel (nicht nur) Humboldtscher Prägung, die Entwicklung einer freien und unabhängigen Persönlichkeit. Der Bildungsbegriff ist also von der Politik verkürzt worden, wobei sich, aller Rhetorik zum Trotz, in den Zielen eine Tendenz zur Ausrichtung auf ökonomische Brauchbarkeit („Employability") deutlich zeigt.

Wie schwer der europäischen Bildungspolitik die selbstgewählte Aufgabe der begrifflichen Klärung aber fällt, lässt sich schon am inkonsistenten Gebrauch des Begriffs des lebenslangen Lernens ersehen. Die Europäische Kommission hat im Jahr 2001 mitgeteilt, sie verwende jetzt den Begriff des lebenslangen Lernens im Sinne eines Kontinuums, das jegliches Lernen „von der Vorschule bis ins Rentenalter" einbeziehe und dabei nicht nur alle formalen Bildungsgänge einschließe, sondern auch non-formales und informelles Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001b, S. 9; siehe auch Rat der Europäischen Union 2002b, S. 2). In einer Veröffentlichung von 2006 findet sich dann aber das Stichwort „Lebenslanges Lernen" ausschließlich innerhalb der Rubrik „wirtschaftliche Entwicklung", wo sich die Beschreibung des lebenslangen Lernens darauf beschränkt zu zeigen, wie hoch seit 1996 im europäischen Durchschnitt die Teilnahme von Erwachsenen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen ist (Europäische Kommission 2006, S. 22f.). Damit ist nur die ökonomische Funktion der Bildung angesprochen, und zudem nur die organisierte Bildung von Erwachsenen, und zwar von solchen, die das Rentenalter noch nicht erreicht haben. Weder ist dabei zu erkennen, dass Lernen als Kontinuum von der Vorschule bis zum Rentenalter betrachtet wird, noch ist, im Übrigen, das informelle Lernen überhaupt in den Blick genommen (etwas differenzierter, jedoch ebenfalls begrenzt vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006).

Problematisch ist auch die Einführung der „offenen Methode der Koordinierung" als Strategie zur Schaffung eines Europäischen Raumes des lebenslangen Lernens. Dieses neue Steuerungsinstrument beinhaltet, dass die EU neben den Leitlinien und einem genauen Zeitplan für die Verwirklichung der gesetzten Ziele auch quantitative und qualitative Indikatoren und Referenzwerte (Benchmarks) im Vergleich zu den relevanten besten Leistungen der Welt festlegt, die in die nationale und regionale Politik umgesetzt werden sollen, wobei Fortschritte durch regelmäßige Überwachung (Monitoring), gegenseitige Prüfung und Bewertung im Rahmen eines Prozesses festgestellt werden sollen, bei dem alle Seiten voneinander lernen. Die Frage der Bildungsstandards wird im Bereich der Schulpädagogik seit Jahren, insbesondere im Anschluss an die PISA- und vergleichbaren Studien, kontrovers diskutiert (zur Kritik vgl. z.B. Jahnke/Meyerhöfer 2006). Ein zusätzliches methodisches Problem ergibt sich

für den Bereich der Erwachsenenbildung. Es ist völlig unklar, wie aussagekräftige Indikatoren und Benchmarks für die hochgradig *vielgestaltig* organisierte Erwachsenenbildung einzuführen wären, die deren unterschiedlichen Traditionen und didaktischen Ansätzen gerecht zu werden vermöchten, zumal die Erwachsenenbildung ein Bereich ist, der ohne feste Curricula auskommt und durch große Expansion und Entgrenzung gekennzeichnet ist, woraus ja alleine schon erhebliche Schwierigkeiten für eine exakte *Feldbeschreibung* resultieren (vgl. z.B. Dybowski/Faulstich 2002, S. 40). Abgesehen davon ist ein großer Bereich innerhalb der Erwachsenenbildung nicht abschluss- und qualifikationsbezogen, ja nicht einmal primär auf die Kompetenzentwicklung im Sinne der EU ausgerichtet; vielmehr geht es dabei wesentlich darum, Sinn und Orientierung im Leben zu finden, die eigene Gesundheit zu erhalten, Freude an Kreativität und sozialem Austausch zu haben, die Lust am Lernen wieder zu entdecken, Selbstbestätigung beim Lernen zu gewinnen, den eigenen Horizont zu erweitern, sich eine Meinung zu bilden oder auch im Gespräch mit anderen zu tieferen Einsichten zu kommen – Einsichten zumal, die sich unter Umständen nicht unmittelbar, sondern erst viel später ergeben können. Ganz offensichtlich entziehen sich *diese* Funktionen der Erwachsenenbildung einer Erfassung mittels harter Daten und einem länderübergreifenden Vergleich, wie sie die offene Methode der Koordinierung vorsieht. Nicht zuletzt aufgrund der ungelösten Frage der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens sind übrigens auch die ursprünglichen deutschen Vorbehalte gegen die Anwendung eines *Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (vgl. Rat der Europäischen Union 2006) – der dazu dienen soll, die unterschiedlichsten Qualifikationen der Aus- und Weiterbildungssysteme europaweit vergleichen zu können – auf die Erwachsenenbildung verständlich (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz 2005).

Die Einführung der offenen Methode der Koordinierung führt also zu einer weiteren problematischen Akzentuierung des Bildungsbegriffs, denn selbstverständlich stehen bei ihr jene Aspekte der Bildung im Vordergrund, die sich mit Indikatoren und Benchmarks (scheinbar) gut erfassen lassen. Zudem erzeugt dieses Steuerungsinstrument die „Illusion der technischen Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen", auf die Michael Wimmer in anderem Zusammenhang hingewiesen hat: Es versucht, „Eindeutigkeiten, Klarheiten und Sicherheiten da herzustellen, wo gerade ihr Fehlen die Spezifik pädagogischen Handelns ... ausmacht" (Wimmer 1996, S. 426).

Die entstehende gesamtoutput-orientierte Bildung muss sich an einem fiktiven Durchschnittslerner orientieren. Es muss ja vordringlich darum gehen, Ergebnisse vorzuweisen, die auf das Gesamt bezogen sind, und nicht darum, den einzelnen realen Lerner optimal zu fördern. Sehr fraglich ist, ob sich das gesamtoutput-orientierte Lernen ein didaktisches Experimentieren und Individualisieren

leisten kann, oder ob nicht vermeintlich „bewährte" Wege eingeschlagen werden, die einen messbaren Erfolg im Sinne der eingeführten Kriterien versprechen. Damit aber wird die Gefahr eines bildungsdarwinistischen Prozesses didaktischer Standardisierung virulent, nämlich der Auslese der didaktischen Methoden, Inhalte, Ziele und Organisationsstrukturen nach Kriterien erwarteten messbaren Erfolges und schließlich der vollständigen Anpassung an diese. Entgegen der Ideologie der Partnerschaft in Europa würde damit eine unheilvolle Konkurrenz der Mitgliedstaaten in Gang gesetzt, wobei es nicht um einen Wettbewerb möglicher Wege ginge, sondern darum, die vorgegebenen Ziele schnellstmöglich zu erreichen (am besten schneller als die Nachbarn), ja sogar die gesetzten Benchmarks zu übertreffen (und weiter als die Nachbarn). Es ist zu befürchten, dass durch diese Konkurrenz der Mitgliedstaaten nicht ein Lernen voneinander und auch kein Denken in Kategorien des Gemeinsamen in Europa angestoßen wird, sondern dass die vorgeschlagenen Steuerungsinstrumente gerade den nationalen Egoismus stärken – ganz entgegen der mit ihnen verfolgten Absicht. Da es in keines Mitgliedstaates Interesse ist, am Ende der Exzellenzskala zu liegen, wird das Instrument der gegenseitigen Bewertung in Europa vielleicht auch dazu benützt werden, die Schwächen des anderen anhand der angeblichen eigenen Vorzüge zu beschreiben. Wie aber ein nationales Bildungssystem mit einem anderen verglichen werden kann und wie Empfehlungen zu seiner Verbesserung abgegeben werden können, wenn weder eine Tiefenkenntnis der jeweiligen Kultur noch der Traditionen vorhanden ist, die dieses System zu dem machten, was es ist: Diese Frage wird auch hier nicht gestellt.

Die der *Bildungswissenschaft* von der Politik zugewiesene Rolle ist nun die der exekutiven Mitwirkung am Prozess der Steuerung (vgl. auch Bellmann 2006), denn die nachgefragte wissenschaftliche Expertise soll für das Erreichen der politischen Reformziele das nötige Know-how liefern. Was von ihr erwartet wird, macht sie zu einer „technologischen Anwendungswissenschaft" (Wimmer 1996, S. 426), und zwar mit dem Anspruch der Exaktheit. Wie ihr Gegenstand, erfährt somit auch das wissenschaftliche Fachgebiet in der politischen Perspektive der EU eine Verkürzung.

5. Für ein erneuertes umfassendes Bildungsverständnis in Europa

Angesichts der skizzierten Problematik erscheint es fraglich, ob die von der EU eingeschlagenen bildungspolitischen Strategien einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens entstehen lassen, der *mehr* ist als ein Raum mit vereinheitlichten Strukturen. Ob der Preis für die Herstellung dieser gleichen Strukturen die tendenzielle Verödung der Bildungslandschaft ist, ob sich die eingeschlagenen Strategien mit der Pflege regionaler didaktischer Traditionen und Förderung kultureller Vielfalt in Europa vereinbaren lassen und ob die Harmonisierung der

Strukturen wirklich zu einem neuen Miteinander statt Gegeneinander in Europa führt, muss vorerst zumindest offen bleiben. Wenngleich zu würdigen ist, dass heute die EU die herausragende Bedeutung der Bildung für alle Bereiche des gesellschaftlichen und individuellen Lebens erkannt hat, so muss doch angemahnt werden, dass die teilweise neuartigen komplexen Probleme des 21. Jahrhunderts, vor denen (nicht nur) Europa steht, auf die Notwendigkeit eines *erneuerten konzeptionellen Denkens über den Menschen und seine Stellung in der Welt* verweisen, auf ein Denken, das einerseits den kulturellen Reichtum in Europa aufnimmt und neu zu beleben sucht und andererseits der Entwicklung europäischen Gemeinschaftsdenkens hohen Stellenwert zumisst, zu der auch die Kenntnis, Würdigung und didaktische „Übersetzung" der vielfältigen Traditionsbestände gehört. Erst dann kann ein Europäischer Raum des lebenslangen Lernens, der von den Bürgerinnen und Bürgern selbst gestaltet und getragen wird, wirklich lebendig werden. Damit er eine echte Antwort auf die aktuellen Herausforderungen sein kann, damit er, neben seiner bloß ökonomischen Funktion, tatsächlich zu mehr Integration, Toleranz und Demokratie in Europa sowie zu einem erfüllten Leben seiner Bürger beitragen kann, ist er auf ein *umfassendes Bildungsverständnis* angewiesen. Hier, bei der Begründung und Förderung dieses umfassenden Bildungsverständnisses, ist die Bildungswissenschaft gefordert und im Sinne der Reflexion auf ihren eigenen (auf Europa und die Welt bezogenen) kulturellen Standort herausgefordert. Sie braucht dazu nach innen eine Vergewisserung über ihr Selbstverständnis und nach außen – mit der Politik – den offensiven Dialog darüber, was sie prinzipiell zu leisten in der Lage ist.

Literatur

Bellmann, J. (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung". In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 4, S. 487–504.

Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2005): Erste deutsche Stellungnahme zu einem „Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)" vom 15.11.2005.

Dybowski, G./Faulstich, P. (2002): Weiterbildung und lebenslanges Lernen. In: Mathieu, H. (Hrsg.): Bildung im Wettbewerb. Gutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 37–73.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2002): Allgemeine und berufliche Bildung in Europa. Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Kommission, Eurostat (2006): Messung der Fortschritte auf dem Weg zu einem nachhaltigeren Europa. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon (24/3/2000, Nr. 100/1/00).

Europäischer Rat (2002): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Barcelona (16/3/2002, Nr. 100/1/02).

Europäische Union (2006a): Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Amtsblatt L 327, 24.11.2006, S. 45–68.

Europäische Union (2006b): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (18. Dezember 2006). Amtsblatt L 394, 30.12.2006, S. 10–18.

Hill, H. (2002): Zur „Methode der offenen Koordinierung" in der Europäischen Union. In: Sommermann, K.-P./Ziekow, J. (Hrsg.): Perspektiven der Verwaltungsforschung. Berlin: Duncker & Humblot, S. 139–162.

Inglehart, R./Welzel, Ch. (2005): Modernization, Cultural Change and Democracy. The Human Development Sequence. New York/Cambridge: Cambridge University Press.

Jahnke, Th./Meyerhöfer, W. (Hrsg.) (2006): PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim/Berlin: Franzbecker.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001a): Bericht der Kommission: Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme. Brüssel (31.01.2001) (KOM(2001) 59 final).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001b): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel (21.11.2001) (KOM (2001) 678 endg.).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission: Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel (23.10.2006) (KOM(2006) 614 endg.).

Rat der Europäischen Union (2001): Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat: „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung". Brüssel (14.02.2001) (5980/01 EDUC 23).

Rat der Europäischen Union (2002a): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Amtsblatt C 142, 14.06.2002, S. 1–22.

Rat der Europäischen Union (2002b): Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. Amtsblatt C 163, 09.07.2002, S. 1–3.

Rat der Europäischen Union (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (25. September 2006). Brüssel (25.09.2006) (13009/06 EDUC 172).

Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 404–447.