

Ina Klein (Osnabrück)

Political Leadership als Partizipationsprozess im Blickfeld eines supranationalen Akteurs – das Aufspüren von Leadership-Qualität der Europäischen Kommission im Konzeptionsprozess des lebenslangen Lernens auf europäischer Ebene

Der Artikel soll einen Beitrag dazu leisten, Political Leadership im Blickfeld einer supranationalen Akteurin ausdifferenzierter zu betrachten und der Diskussion um Leadership eine weitere Dimension zu geben. Die EU ist ein Multilevel-Governance-System, in dem viele AkteurInnen auf unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Ebenen an der Gestaltung von Politik in inhaltlicher und struktureller Hinsicht partizipatorisch eingebunden sind. Durch die Auffassung von Political Leadership als Partizipationsprozess ist es möglich, anhand der Karriere des Themas lebenslanges Lernen das Augenmerk auf die Mechanismen, Kontexte und Prozesse zu richten, durch die Leadership-Qualität der Europäischen Kommission ersichtlich wird.

In einem ersten Schritt wird gleichzeitig beschrieben und analysiert, in welcher Art und Weise die Europäische Kommission die Entwicklung und den Diskurs des lebenslangen Lernens prägt. Im weiteren Verlauf werden dann die Mechanismen, Kontexte und Prozesse erhellt, welche die Leadership-Qualität der Europäischen Kommission begründen. Die Europäische Kommission erweist sich in einem Partizipationsprozess dabei als Strategin für eine Politikentwicklung mit Langzeitperspektive und erwirbt sich durch konzeptionelle und wissensbasierte Arbeit Diskursheftigkeit und Themenführerschaft.

*Keywords: Political Leadership, Europäische Kommission, Diskurs, lebenslanges Lernen
political leadership, European Commission, discourse, lifelong learning*

1. Einleitung

Wenn man sich auf die Suche nach der Qualität von Political Leadership der Europäischen Kommission macht, muss man zunächst einen Blick darauf werfen, in welcher politischen Struktur diese Instanz verortet ist, welche Umstände damit verbunden sind und was das letztlich für eine Betrachtung unter dem Leadership-Ansatz zu bedeuten hat.

Die Europäische Kommission ist Teil einer Governance-Struktur, in der Hierarchien, politischer Wettbewerb, Netzwerke, Verhandlungen, Policy-Transfers etc. dicht beieinander stehen. Die EU wird auch gerne als nichthierarchisch vernetztes Verhandlungssystem charakterisiert, das aus Regelsystemen und Koordinationsprozessen ohne einen Souverän besteht (Eising/Lenschow 2007, 325). Es lässt sich also keine so machtvolle Führungsinstitution ausmachen, die in einer hierarchisch strukturierten Umgebung repressive Macht ausüben würde. Dennoch sind mit dieser Struktur gewissen Umstände verbunden. Es handelt sich bei der Europäischen Kommission um eine Institution mit supranationalem Charakter, d.h., sie ist eine institutionalisierte Ins-

tanz mit Zuständigkeiten versehen, die von nationalstaatlicher auf eine höhere Ebene transferiert wurden. In diesem Sinne agiert sie autonom und unabhängig von einzelstaatlichen Interessen¹. Das bedeutet auch, dass die Behandlung politischer Themen immer mit dem Mehrwert der europäischen Perspektive versehen ist und die Auswirkungen alle, sowohl Mitgliedstaaten und deren untergeordneten politischen Ebenen, zivilgesellschaftliche Organisationen und BürgerInnen betreffen. Dieser Umstand lässt politische Entscheidungsfindungen als einen partizipatorischen Prozess stattfinden, damit Inhalte mitgetragen und deren Durchsetzung überhaupt erst möglich gemacht werden. Partizipation steht in diesem Falle als Oberbegriff für partizipatorische Formen wie aktive Beteiligung, Teilnahme, Mitwirken und auch Kooperation und Koordination.

In solch einem vielschichtigen und komplexen System ist es angebracht, eine „situativ differenzierte Betrachtung von Leadership“ (Paul 2006, 2) vorzunehmen, um „ein Gespür für das in unterschiedlichen Systemen Mögliche zu ermitteln“ (Helms 2008, 18). Die Europäische Kommission ist dabei als potenzielle Führungsinstanz zu verstehen, bei der die Follower nicht als BefehlsempfängerInnen verstanden, sondern in partizipatorischer Weise mit den Leadern in Verbindung gesetzt werden. Dadurch ist die Frage „does the Commission matter?“ unmittelbar mit der Frage nach der Qualität von Political Leadership verbunden und gleichzeitig der Grund dafür, dass der Fokus nicht allein auf den ihr vorstehenden Kommissionspräsidenten gerichtet ist², sondern auf die gesamte Kommission als AkteurInnengruppe.

Die Betrachtung von Leadership als Partizipationsprozess richtet sich auf die Frage, welche Struktur sich vorfinden lässt, die Leadership begründet; die Kontexte, feinen Mechanismen und Prozesse rücken in den Vordergrund und geben eine Sicht auf die das Leadership konstituierenden Elemente frei. Der Blick fällt dabei z.B. auf zugrunde liegendes Strategie- und Steuerungsbewusstsein des Leaders oder die Entwicklung von Macht über den Diskurs. Zudem fällt es schwer, in einem Multilevel-Governance-System wie dem der EU als einziges Bewertungskriterium für die Qualität von Leadership den Grad an intendiertem ‚wirklichem Wandel‘ anzulegen, der im Endeffekt erreicht wird (vgl. Burns 1978, 19). Es geht also nicht etwa um ein Political Leadership, das sich in der erfolgreichen Anwendung verbindlicher Rechtsinstrumente widerspiegeln ließe. Es interessiert vielmehr, was die führende Einheit für Taktiken anwendet, um den Verlauf der Dinge zu beeinflussen (vgl. Denis et al. 2001, 811). Dabei wird Political Leadership im Gegensatz zu Burns („the leader (...) judged by the degree of intended ‚real change‘ finally achieved“, 1978, 19) nicht im steuerungsoptimistischen Sinne verstanden, wonach angestrebte Steuerungserfolge durch vorausschauendes Denken, den richtigen Instrumenteneinsatz und genau bestimmbare Handlungssequenzen geplant zu erreichen seien (vgl. Raschke/Tils 2005, 134).

Political Leadership der Europäischen Kommission in einem partizipatorischen Prozess ist als Fähigkeit zur Erarbeitung und Aufbereitung politisch-gesellschaftlich relevanter Themen und deren nachhaltiger Sicherung zu verstehen. Das geschieht über die feinen Mechanismen, die sich als ein Instrumentarium abseits von codierter Macht erweisen in einem Prozess zur Konzeptionalisierung des lebenslangen Lernens auf europäischer Ebene.

2. Lebenslanges Lernen auf europäischer Ebene: Ein Diskurs mit Präsenz

Mit dem Weißbuch *Wachstum* wird lebenslanges Lernen als strategische Idee aufgedeckt (vgl. Dehmel 2006, 52). Es lässt sich zunächst als Teil einer Strategie ausmachen, bei der es primär um die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit auf europäischer Ebene geht. Zu diesem Zeitpunkt kann mitnichten von einem fertigen Konzept des lebenslangen Lernens die Rede sein. Es wird allen-

falls mit der Entwicklung der individuellen Anpassungsfähigkeit in Verbindung gebracht. Das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung *Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* transportiert den Gedanken an das lebenslange Lernen weiter, ohne jedoch aktiv und explizit eine Strategie zu entwickeln. Die Gemeinschaftsprogramme SOKRATES und LEONARDO DA VINCI aus dem Jahre 1995 unterstützen das lebenslange Lernen dann für eine Periode von fünf Jahren. Im Jahr 1996 erfolgt durch die Koordination der Europäischen Kommission die Durchführung des Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen, von dem eine hohe Initiativkraft ausgeht. Es werden eine Fülle von Aktivitäten in Gang gesetzt, deren genaue Wirkung sich zwar nicht wissenschaftlich ermessen lassen, es jedoch genügend Anzeichen für die These gibt, dass durch diese Initiative die Situation in den Mitgliedstaaten verbessert und nachhaltige Ergebnisse erzielt wurden. So betont die Europäische Kommission die Vielzahl von Maßnahmen, die im Rahmen der einzelstaatlichen Systeme seit 1996 ergriffen wurden und den Grundsatz des lebenslangen Lernens aufgreifen. Weiter zeige die breite Akzeptanz, auf die dieses Konzept inzwischen in der öffentlichen Meinung und im politischen Diskurs stoße, dass das Europäische Jahr eine zeitgemäße Initiative war, die zu einem grundlegenden Wandel der Gesellschaft und der Einstellung beigetragen habe (vgl. Europäische Kommission 1999).

Schließlich wird das lebenslange Lernen selbst zu einer politischen Strategie mit konkreten Umsetzungsvorschlägen, als kurz nach dem Europäischen Gipfel in Lissabon die Kommissionsdienststellen im Oktober 2000 ein Memorandum über lebenslanges Lernen veröffentlichen, gefolgt von einer Mitteilung im Jahr 2001 zur Schaffung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens. Ersteres löst eine europaweite Konsultation über das Thema aus und avanciert es an die oberste Stelle der EU-Agenda. Durch Letzteres erfährt das Thema an Präzision. Fortan findet sich lebenslanges Lernen auf der Agenda der Europäischen Gipfel und ist Gegenstand von einschlägigen Kommissionsdokumenten. Lebenslanges Lernen wird zum Grundprinzip oder auch „master plan and rational for European policy actors“ (Künzel 2000, 201). Bis zu dem Datum der Lancierung des Memorandums über lebenslanges Lernen im Jahr 2000 fand die Phase der aktiven Ideengenerierung zum Thema statt. Das Memorandum markiert einen Wendepunkt in der Profilschärfung und Präsenz des Konzepts. Die Präsenz eines solchen Dokuments, in dem es gezielt um die Ermittlung von vorbildlichen Verfahren geht, sollte den Beteiligten Orientierung für das weitere Handeln geben.

Mit dem Erscheinen des Memorandums und der darauf folgenden Mitteilung zum lebenslangen Lernen wird speziell die Erkenntnis offen kommuniziert, dass den Bildungssystemen keine Wahl bliebe, sich für das lebenslange Lernen zu öffnen bzw. notwendige Änderungen vorzunehmen. In dieser Situation verharrt die Europäische Kommission nicht länger bei der Frage, was neu am lebenslangen Lernen sei, sondern sie beginnt, eine Systematik in altbekannte Forderungen zu bringen. Die veröffentlichten Dokumente der Europäischen Kommission mit ihren konzeptionellen Entwürfen schaffen einerseits den inhaltlichen Fakt und geben gleichzeitig den „Takt der Auseinandersetzung vor. So versucht sie, über eine stark entwickelte programmatische Stärke, die ergänzt wird durch die Anregung zahlreicher operativer Vorschläge, die Prozessherrschaft zu übernehmen.“ (Walter 2004, 110)³ Im Jahr 2002 werden dann die Hauptaktionspunkte der Mitteilung vom Europäischen Rat für Bildung übernommen und spiegeln sich in dem vom Bildungsrat und der Europäische Kommission angenommenen Zehn-Jahres-Arbeitsprogramm, das durch die Offene Methode der Koordinierung umgesetzt werden soll.

Wenn es so etwas wie Macht über die Diskurse gibt, dann in Form der Präsenz und Rekurrenz zur Erzeugung einer nachhaltigen Wirkung (Jäger 2004, 130). Auf diskursiver Ebene des politischen Willensbildungs- respektive Partizipationsprozesses kommt einem offenen und plu-

realistischen Diskurs als politisches Instrument zur Vertrauensproduktion eine wichtige Rolle zu, denn nicht zuletzt geht es um die Entfaltung der diskursiven Wirkung in Bezug auf die Prägung des individuellen und des Massenbewusstseins (Jäger 2004, 169). Zu diesem Zweck setzt die Europäische Kommission offizielle europäische Kommunikationsmedien (Dokumente, Studien, Programme, programmatische Aktionen etc.) als Machtinstrument ein. Diese Diskursmedien werden mit dem Ziel eingesetzt, Auswirkungen auf kommende politische Entscheidungen zu realisieren. Grundlegend erreicht die Europäische Kommission durch die strategisch angelegte Diskurspräsenz

- Aufmerksamkeit,
- Ansehen als Kompetenzinstanz,
- Themenhoheit,
- Diskursbreite.

Diese Präsenz sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht hilft der Europäischen Kommission, ihren Ruf nach strukturellen Veränderungen der national variierenden Bildungssysteme zu stärken und bestehende Machtverhältnisse immer wieder diskursiv ad absurdum zu führen. Damit ist gemeint, dass die Europäische Kommission bei den Bestrebungen, einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens zu schaffen, die nationalstaatlichen Zuständigkeiten als obsolet erscheinen lässt. Es dürfte der Europäischen Kommission weniger darum gehen, den Ambivalenzen und Unsicherheiten innerhalb des Diskurses, die sich um die Angst vor der Aufgabe nationaler Standards drehen, weiter Nahrung zu geben. Es dürfte ihr vielmehr darum gehen, eine Orientierungslinie aufzuzeigen, bei der am Ende vereinheitlichte Strukturen, die sowohl regionale Bildungskontexte als auch unterschiedliche Bildungsinhalte und -formen vereinbar werden lassen, als ein Gewinn da stehen würden (vgl. Stauber/Walther 1998, 43).

Die Wiederholung und Weiterentwicklung des Konzepts des lebenslangen Lernens durch Schlüsseldokumente und Aktionen sollen in diesem partizipatorischen Prozess nicht zuletzt die „Formierung des Bewusstseins“ (Jäger 2004, 170) bewirken. Denn auch wenn eine Grundhaltung in Bezug auf das lebenslange Lernen unkontrovers und dem Bild einer pluralistischen Gesellschaft angepasst ist, so gilt es doch, Ressentiments bezüglich einer europäisch ausgerichteten Umsetzung zu überwinden.

Die Europäische Kommission kommuniziert aktiv einen Handlungsbedarf im Bereich des lebenslangen Lernens nach außen und demonstriert, dass durch ihren Anschlag und ihre Koordination die Bearbeitung vorangetrieben werden kann und wird. Durch dieses Kommunikations- und Diskursverhalten erreicht die Europäische Kommission eine starke Position und erweckt den Eindruck, urheberrechtliche Befugnisse auch unter der Geltung der bestehenden vertraglichen Zuständigkeiten zu besitzen.

3. Strategisch-konzeptionelle Führungsarbeit

Bei der Betrachtung von Leadership als Partizipationsprozess spielt eine große Rolle, welche Attribute eine mögliche Führungsarbeit mit sich bringen müsste, um erfolgreich zu sein. In einem Prozess, an dem viele AkteurInnen unterschiedlicher Ebenen und mit differierenden Befugnissen für Entscheidungen beteiligt sind, zählt eine strategisch-konzeptionelle Fertigkeit, die es ermöglicht, ein Maß an Steuerung zu erreichen, und die für Leadership-Qualität spräche. Die Fähigkeit zu Strategiebewusstsein und strategischem Willen etwa, derer es für eine strategisch orientierte Optimierung des Handelns bedarf (vgl. Raschke/Tils 2007, 133), stellt die Europäische Kom-

mission mit der Herausgabe ihrer Grün- und Weißbücher quasi ständig unter Beweis. Im Falle des Weißbuchs *Wachstum* handelt die Europäische Kommission in Bezug auf das lebenslange Lernen lediglich strategisch implizit. Sie bringt das Thema in einen strategischen Zusammenhang, woraufhin eine perspektivische Weiterentwicklung vonnöten wird, die sich aus Bausteinen wie Werten, Zielen und Interessen zusammensetzen soll (vgl. Raschke/Tils 2007, 542).

Das Leadership-Verhalten der Europäischen Kommission erfolgt hierbei responsiv (vgl. Raschke/Tils 2007, 399). Im Bewusstsein darüber, dass lebenslanges Lernen als Konzept noch entwickelt werden muss (vgl. Europäische Kommission 1995b, 30), soll schließlich vom 1996 stattfindenden Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens eine verstärkte Signalkraft ausgehen und den partizipatorischen Prozess deutlich in Schwung bringen. Mit AkteurInnen aus der Wirtschaft, der Wissenschaft und der Gesellschaft soll das Konzept des lebenslangen Lernens „bottom-up“ weiterentwickelt werden, um auf der Grundlage der breit angelegten Informations-, Vermittlungs- und Umsetzungsaktivitäten eine möglichst hohe Verbindlichkeit gegenüber einer Problemlösung zu erreichen. In der Form des Give-and-Take-Leadership, bei dem eine Unterstützung des eigenen Vorhabens nicht zuletzt durch das Eingehen auf die Wünsche der Umwelt generiert wird (vgl. Burns 2003, 23), findet durch das Vollziehen eines Europäischen Jahres ein systematisches Einbeziehen wichtiger ImpulsgeberInnen (Gruppen von ExpertInnen, MultiplikatorInnen etc.) in die Entwicklung von Werten und Zielen statt, um zur Konsolidierung des Konzeptes ihren Beitrag zu leisten.

Die Europäische Kommission will das Europäische Jahr gezielt nutzen, um das lebenslange Lernen auf zwei Ebenen zu fördern. Dabei geht es einerseits um eine Sensibilisierung des Themas und des Konzepts bei den BürgerInnen. Andererseits soll gezielt eine institutionelle Diskussion angeregt werden. Im November 1995, kurz vor Beginn des Europäischen Jahres für lebenslanges Lernen, veröffentlichte die Europäische Kommission dafür bereits ihren Beitrag zur institutionellen Diskussion in Form des Weißbuchs *Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Zur Sensibilisierung des Themas lässt die Europäische Kommission z.B. eine Erhebung durchführen, um die Haltung der breiten Öffentlichkeit zur allgemeinen und beruflichen Bildung und zum lebenslangen Lernen zu ermitteln. Des Weiteren werden Studien über den finanziellen Aufwand und zur Rentabilität der Investitionen in allgemeine und berufliche Bildung erstellt.

Die Europäische Kommission schöpft in ihrer Kommunikation über das Konzept und im Diskurs immer wieder das ganze Spektrum der Verwendbarkeit des lebenslangen Lernens aus, was von „smaller corrections of education and social policy“ bis hin zu „general, innovative or even revolutionary ideas“ (Kallen 1995, 17) reicht. So strebt sie gar eine neue Generation von Bildung an, in der lebenslanges Lernen nicht nur die Addition oder Integration traditioneller und moderner Lernangebote darstellt, sondern sich auch inhaltlich vom bisherigen bildungspolitischen Ansatz unterscheiden soll (Europäische Kommission 2002, 84). Die Europäische Kommission will angesichts der globalen Herausforderungen wie Wettbewerbsfähigkeit unterstreichen, dass das Festhalten an nationalen Paradigmen unzeitgemäß ist und demonstriert „leadership that operates at need and value levels higher than those of the potential follower“ (Burns 1978, 42).

Die Europäische Kommission erfüllt einen zentralen Leadership-Auftrag in der strategischen Steuerung des Partizipationsprozess (vgl. Raschke/Tils 2007, 398), indem sie sich mit ihren Anstrengungen um eine Definition für lebenslanges Lernen mit europäischem Anspruch eine Einflussnahme in Fragen der politischen Ausrichtung nicht nehmen lässt. Es zeigt sich, dass in den Mitgliedstaaten eher informelle Definitionen für das lebenslange Lernen vorherrschen, die eine breite Vielfalt von Maßnahmen und Aspekten umfassen, insbesondere wenn es gilt, das Konzept in die Praxis umzusetzen (vgl. EURYDICE 2000, 17, 190). Durch das Memorandum

über lebenslanges Lernen legt die Europäische Kommission eine Definition des Begriffs als Konsultationsgrundlage fest. Es werden im Memorandum außerdem sechs Botschaften formuliert, die „bereits in Richtung auf eine Operationalisierung zielen“ (Nuissl von Rhein 2002, 257).

Lebenslanges Lernen soll einerseits zunehmend die Gemeinschaftspolitiken durchdringen und andererseits durch sämtliche Strategien, Programme und Instrumente für und von den Mitgliedstaaten kohärent und koordiniert vorangetrieben werden (vgl. Europäische Kommission 2000, 26). Das entspricht ganz dem Ziel und gleichzeitig der Qualität der Europäischen Kommission, Debatten stärker auf politische Kohärenz und langfristige Ziele hin auszurichten, wobei sie von ihren Bemühungen um strategische Planung und Berichterstattung ausgeht (vgl. Europäische Kommission 2001a, 41).

Nuissl von Rhein spricht in diesem Zusammenhang von einer neu lancierten Politikform der Europäischen Union. Die Europäische Kommission erreicht dabei in der Manier des Creative Leaders ein „Commitment“ zur Übernahme von Verantwortung für lebenslanges Lernen (vgl. Selznick 1957) und eine Steigerung des öffentlichen Interesses.

Es geht weniger darum, inhaltlich neue Fakten zu schaffen, sondern es sind die Systematisierung, die Intensität und die Massivität, die mit dem Erscheinen des Memorandums und der damit verbundenen Öffentlichkeitsarbeit wahrzunehmen sind. Es unterliegt der Verbreitung des Dokuments eine auffallende Dynamik, und die Verbindlichkeit, mit welcher der Diskussionsprozess initiiert, evaluiert und koordiniert wird, zeugt für den Bereich der europäischen Bildung von einer neuen Dimension (vgl. Nuissl von Rhein 2002, 258). Die Resonanz auf den eröffneten Konsultationsprozess des Memorandums untermauert diese Feststellung. Es zeigt sich, dass ein angestrebter Stakeholder-Ansatz der Europäischen Kommission⁴, bei dem die PartizipatorInnen – AdressatInnen und damit potenzielle PartnerInnen bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens (die Mitgliedstaaten mit ihren staatlichen und öffentlichen Untergliederungen wie Provinzen, Ländern und Kommunen; Betriebe; Verbände und Organisationen; Bildungseinrichtungen etc.) – systematisch in den Diskurs einbezogen werden, konsequent verfolgt wird. Insofern liegt hier eine Deckungsgleichheit mit Burns' Leadership-Konzept vor, bei dem es bezüglich der Ausübung von Leadership darum geht, eine partizipatorische Verbindung zwischen Leader und Follower herzustellen. Er definiert Leadership „as leaders inducing followers to act for certain goals that represent the values and the motivations – the wants and needs, the aspirations and expectations – of both leaders and followers (Hervorhebung durch den Autor)“ (Burns 1978, 19). Die Konsultation stellt eine strategische Erhöhung der Partizipationschancen gesellschaftlicher AkteurInnen auf supranationaler Ebene dar. In diesem Zuge werden die „wants and needs, the aspirations and expectations“ mit supranationaler Perspektive zusammengetragen und präsentiert. Alle an der Konsultation zum Memorandum Beteiligten sind im Moment der Meinungsabgabe gleichgesetzt, doch die letztgültige Zusammenfassung obliegt der Europäischen Kommission. Durch die Mitteilung erhält das Konzept schließlich eine breitere Definition. Nachdem unterschiedliche internationale Organisationen ihre Definitionen angeboten hatten, dürfte die tief greifendste und weiteste allerdings die der Europäischen Kommission sein. Sie schreibt im Memorandum einen „added value“ des Begriffs fest, welcher die Aufmerksamkeit auf eine Vielzahl von Kontexten lenkt, in denen Lernen stattfinden kann. Zum einen geht es da um die Lebensphase (lifelong) und zum anderen um die unterschiedlichen Bereiche (lifewide), was die nicht-formale Bildung einschließt (vgl. Reichert/Tauch 2003, 90). Die Mitteilung ist schließlich ein Dokument, welches die Werte und Motivationen des Leaders und der Follower widerspiegelt. Damit gerät die letztendliche und alleinige Entscheidungsautonomie nationaler Regierungen ins Wanken und wird anfechtbar.

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass das Vorgehen der Europäischen Kommission Merkmale der Herstellung einer strukturierten Interaktion zwischen beteiligten SteuerungsakteurInnen aufweist. Es wird eine intensive Kommunikation – Verhandlung, offene Diskurse, Austausch von Meinungen und Visionen – zwischen europäischen und dezentralen SteuerungsakteurInnen etabliert, wobei vielfältige AkteurInnengruppen zunächst als SteuerungsadressatInnen in diese Kommunikation einbezogen werden, die im weiteren Verlauf jedoch zunehmend mit der Funktion von SteuerungsakteurInnen betraut werden (vgl. Tömmel 2003, 139). Durch die Publikation ihrer speziellen Dokumente kann das Konzept des lebenslangen Lernens letztlich auf der Basis neuer Erkenntnisse und Ergebnisse des öffentlichen Diskurses unter der Regie der Europäischen Kommission fortgeschrieben werden; ein Diskurs, dem durch seinen offenen und pluralistisch angelegten Charakter als vertrauensbildendes politisches Instrument eine prominente Rolle zukommt (vgl. Abels 2003, 179). Die Kommission setzt mit ihrem Vorgehen auf das Entstehen eines Zusammengehörigkeitsgefühls, durch welches Bindekräfte entwickelt werden und bei dem auf der Suche nach pragmatischen Lösungsansätzen durch eine funktionale Orientierung Fragen der kompetenzrechtlichen Zuständigkeit in den Hintergrund treten (vgl. Egeberg 1999, 485).

Im Jahre 2003 sind es die Europäische Kommission zusammen mit Cedefop (dem Referenzzentrum der Europäischen Union für Fragen der beruflichen Bildung), die eine „rasche Momentaufnahme der Gesamtlage“ (Cedefop 2003, 3) vorlegen, bei der die BürgerInnen unmittelbar nach ihren Einstellungen zum lebenslangen Lernen befragt werden. Als Legitimationsbasis wird die breite Masse der BürgerInnen herangezogen, um eine Allgemeingültigkeit zu demonstrieren, und um schließlich die Auswirkungen für eine effektive Politikgestaltung auf europäischer Ebene daraus abzuleiten. So ist die Europäische Kommission nicht die Instanz, die den Nationalstaaten vorschreibt, was sie zu tun haben. Sondern sie sorgt mit der Vereinigung einer politischen, fachlichen und technischen Kompetenz für einen evidenzbasierten, themenspezifischen, aktuellen und zeitnahen Stand der Dinge. Hier kommt eine Qualität von Leadership zum Tragen, welche daraufhin ausgerichtet ist, selbst zu erkennen, was das Richtige ist und dementsprechend zu handeln (vgl. Selznick 1957, 150).

Im März 2004 nimmt die Kommission die Mitteilung *Die neue Generation von Programmen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung nach 2006* an, in welcher sie ihre Absicht darlegt, ein integriertes Programm für lebenslanges Lernen vorzuschlagen, in dem sämtliche bestehenden EU-internen Programme der allgemeinen und beruflichen Bildung aufgehen sollen (Europäische Kommission 2004). Waren es zuvor nebeneinander stehende Bildungsprogramme, in denen lebenslanges Lernen als Querschnittselement auftauchte, wird zunehmend Wert darauf gelegt, dass es das lebenslange Lernen ist, dem die Bildungsprogramme als Kernelemente untergeordnet sein sollen. Es läuft alles auf eine fokussierte Maßnahmenförderung hinaus, bei der die programmatische Ausrichtung der einzelnen Programme in den Hintergrund rückt – nicht, weil sie weniger wichtig wäre, sondern um einen klaren Akzent zu setzen.

Es folgt 2005 außerdem ein Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR).⁵ Bei der Frage der Gestaltung des Qualifikationsrahmens geht es um die Durchsetzung eines Paradigmenwechsels von einer input-gestalteten Orientierung hin zu einer output-gestalteten Orientierung, was bedeutet, dass die Qualifikationen dahingehend beschrieben werden müssen, welche Kompetenzen, Fähigkeiten und welches Wissen zertifiziert werden und wie sie im Verhältnis zueinander stehen. Die zunehmende Konzentration auf die Bewertung von Lernergebnissen ist eine Betrachtung, die von der Europäischen Kommission massiv gefördert wurde.

4. Metadiskursive Steuerung

Die metadiskursive Steuerung wird mit der Art Leadership in Verbindung gesetzt, „that operates at need and value levels higher than those of the potential follower.“ (Burns 1978, 42) Angelehnt an Burns, der Leadership in seiner effektivsten Form in einem Appell „to higher, more general and comprehensive values that express followers’ more fundamental and enduring needs“ (ebd.) sieht, stellt in Bezug auf Leadership, bei dem der partizipatorische Gedanke im Vordergrund steht, eine allgemeine Formulierung gemeinsamer Auffassungen und Überzeugungen die effektivste Form von Leadership dar.

Dieses spiegelt sich in der Operationalisierung von Gesellschaftstypen wider. Dabei wird nicht einfach nur eine Bestimmung vorgenommen, welche die gegenwärtigen Strömungen aufnimmt, sondern es sind auch immer Wertzuweisungen damit verbunden, die der Gesellschaft eine Basis zur weiteren Richtungsentwicklung geben sollen. Noch bevor das Thema lebenslanges Lernen in der Erklärung von Lissabon im Jahr 2000 zum Grundprinzip des europäischen Gesellschaftsmodells erklärt wird, bettet es die Europäische Kommission in einen Metadiskurs um die Transformationsbewegung der Gesellschaft als mitwirkendes und die Gesellschaft gestaltendes Element ein.

Die Transformationsbewegung in Richtung einer anderen Gesellschaft wird u.a. mit dem Begriff der Informationsgesellschaft beschrieben. Auch für die Europäische Kommission bildet zu Beginn der 1990er-Jahre die Gestaltung selbiger den diskursiven Ausgangspunkt für ein umfassendes Zukunftsbild einer europäischen Gesellschaft. Unter dem Label der Informationsgesellschaft betont die Europäische Kommission, dass es erforderlich sei, im Bereich der lebenslangen Aus- und Weiterbildung aktiv zu werden (vgl. Europäische Kommission 1996b). Die Europäische Kommission versucht, für den koevolutionären Prozess zwischen Technologie und Gesellschaftsentwicklung ein Rezept zu generieren, bei dem jede/r Einzelne in der Lage sein wird, den „tiefgreifenden und nachhaltigen Umwälzungen“ (Europäische Kommission 1995a, 10) Rechnung zu tragen und die „erforderlichen umfassenden Anpassungsprozesse“ (ebd., 13) zu garantieren. Auch wenn die Informationsgesellschaft häufig allgemein als EU-Etikett der damaligen Zeit verwendet wurde, kann in diesem Zuge die Europäische Kommission ihr Verständnis für die gesellschaftliche Dynamik und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung bei der Gestaltung demonstrieren. Sie kommuniziert mit Gebrauch dieses Leitbilds eine unausweichliche Bewältigungsnotwendigkeit mit klar anzuwendenden und umzusetzenden Politikzielen, unter denen sich auch das des lebenslangen Lernens befindet.

„Informationsgesellschaft wird auch eine Wissensgesellschaft sein, in der die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens – in der Schule, zu Hause und am Arbeitsplatz – an erster Stelle stehen wird.“ (Europäische Kommission 1996a, 36) Für die Europäische Kommission gilt, dass eine lebenslange Aus- und Weiterbildung der beste Weg sei, um den Herausforderungen des Wandels zu begegnen (vgl. Europäische Kommission 2000, 8). Mit dem Gebrauch des Begriffs der Wissensgesellschaft werden, im Unterschied zur Informationsgesellschaft, die kognitiven Fähigkeiten der Menschen betont. In der Überzeugung, „dass die europäische Gesellschaft die wesentlichen Trends ihrer Entwicklung richtig deuten muss“ (Europäische Kommission 1995a, 8), gilt es in der Mitte der 1990er-Jahre für die Europäische Kommission, die Gesellschaft für die sich vollziehenden Veränderungen zu präparieren. Kraus geht davon aus, dass die „kognitive Gesellschaft“ im Weißbuch *Lehren und Lernen* bereits „deutlich als das anvisierte Gesellschaftsmodell des lebenslangen Lernens“ (Kraus 2001, 66) dargestellt wird, und bezeichnet es als das „konzeptionelle Dokument für das Modell des lebenslangen Lernens der EU“ (ebd.). Die Europäische

Kommission beschreibt eine Gesellschaft, deren zentraler Vergesellschaftungsmodus das Wissen darstellt. Im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen ist diese gesellschaftliche Perspektive wichtig, weil sie das konkrete Leitbild der EU zu dessen Verwirklichung ist. Denn „in der kognitiven Gesellschaft ist das lebenslange Lernen Realität“ (Kraus 2001, 68). Gleichzeitig ist die „kognitive Gesellschaft (...) ein dezidiert europäisches Konzept“ (Kraus 2001, 69), das auf der Verwirklichung des lebenslangen Lernens aufbaut. Im Zuge des Transformationsprozesses der Gesellschaft zeigt die Europäische Kommission auch hier ein Verständnis und eine Verantwortung für die gesellschaftliche Dynamik. Neben die Anpassungsfähigkeit, in deren Zusammenhang das lebenslange Lernen mit den Auswirkungen der Informationsgesellschaft zunächst steht, gesellt sich die Ansicht, dass lebenslanges Lernen zur Entwicklung reflexiven Wissens verhelfen soll. Schließlich entwickelt sich die Auffassung über die Gestaltungskraft nach den Worten der Europäischen Kommission dahingehend, lebenslanges Lernen als eine umfassende Strategie zur Bildung von Humankapital in einer Wissensgesellschaft zu beurteilen (vgl. Europäische Kommission 2003, 26).

Die Europäische Kommission unternimmt eine Planung und Führung des Themas, indem sie den Begriff des lebenslangen Lernens mit seinen ihm innewohnenden Dimensionen verknüpft und ihm einen inhaltlichen Gegenwert verschafft. Sie betreibt die Schaffung einer europäischen Binnenrationalität des lebenslangen Lernens, die auf gemeinsamen Auffassungen und Überzeugungen gegründet wird und betreibt damit eine wertvolle Vorarbeit, da sich die Schaffung einer Basis von gemeinsamen Auffassungen und Überzeugungen in einem Partizipationsprozess kooperationsfördernd auswirkt. Hierbei muss die Europäische Kommission sicherstellen, dass das Konzept des lebenslangen Lernens als integraler Bestandteil einer sich wandelnden Gesellschaft breite Akzeptanz erfährt. Es darf bei alledem nicht vergessen werden, dass im Zuge der Transformation der Gesellschaft auf die Ausgewogenheit bei der Konzeption des lebenslangen Lernens zu achten ist. Es handelt sich um ein Querschnittsthema, das sich in unterschiedlichen Policy-Bereichen wieder findet. Zudem lassen sich bei der Entwicklung eines solchen Konzepts unterschiedlich begründete Orientierungen und Denkschulen finden. Bei solch einer hybriden Policy-Struktur befindet sich die Europäische Kommission im Grunde in einer glücklichen Lage, wenn sie mithilfe eines „eigenen“ Konzeptes als eine Stimme für viele Belange sprechen kann (vgl. Simpson 2000, 461); denn am Ende gilt es, die Frage „Was ist das Ziel lebenslangen Lernens?“ auf den Punkt zu bringen und in einem mehr oder weniger verbindlichen Rahmen zu fixieren. Nicht zuletzt ist dem Konzept des lebenslangen Lernens inhärent, wie eine Gesellschaft funktionieren bzw. welcher Impetus bei der Steuerung einer Gesellschaft ausschlaggebend sein soll. Für den Leader in einem partizipatorischen Prozess bedeutet dies, eine Identifikation mit den Ideen und Werten, die eine Konzeptionierung des lebenslangen Lernens mit sich bringen, zu erreichen.

Bildung bzw. lebenslanges Lernen kann – je nach ideologischer Perspektive – als direktes Instrument für Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit gesehen werden; andere sehen Bildung in indirektem Zusammenhang mit einem Wandel in der Kultur des Lernens, Ausbildens, Arbeitens und Verwaltens (vgl. Chisolm 1999). Wie das Weißbuch *Wachstum* deutlich macht, darf als Movers für die Verfolgung einer Konzeptentwicklung für lebenslanges Lernen die ökonomisch begründete Anpassungsnotwendigkeit des/der Einzelnen an die sich vollziehenden strukturellen Veränderungen angeführt werden. Das Weißbuch konzentriert eine Bewusstwerdung auf die enge Verbindung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und allgemeiner und beruflicher Bildung. Aber schon das Erscheinen des Weißbuchs *Lehren und Lernen* zwei Jahre später dokumentiert das auf Kommissionsebene wahrgenommene und bearbeitete Spektrum des lebenslangen Lernens. Entscheidend ist hier die Beobachtung, dass es im Zuge des Wandels um

die Ausgewogenheit der Einflüsse gehen muss. Es darf nicht nur reagiert werden in Form von „Ausbilden nach Bedarf“, sondern es muss aktiv gehandelt werden. Lebenslanges Lernen soll dazu dienen und dahingehend ausgerichtet werden, dass Menschen ausgebildet werden, die auf dem Fundament einer guten allgemeinen Bildung gegründet, die Gesellschaft mitgestalten durch die Ausbildung, die sie sich letztlich aussuchen. In ihrer Mitteilung zum lebenslangen Lernen wird die Europäische Kommission konkret, indem sie explizit ausführt, dass es beim lebenslangen Lernen um weit mehr als um wirtschaftliche Belange geht und es eine Aussicht auf ein Europa eröffnet, in dem die Menschen die Chancen und Fähigkeiten hätten, ihre Wünsche zu verwirklichen und sich am Aufbau einer besseren Gesellschaft zu beteiligen. Was die Europäische Kommission mit dem Konzept des lebenslangen Lernens in Verbindung bringt, geht nun weit über die rein ökonomisch motivierten Anpassungsbestrebungen hinaus. Lebenslanges Lernen könne dazu dienen, mehr Integration, Toleranz und Demokratie zu erfüllen. Der Mensch könne dazu befähigt werden, am Aufbau einer besseren Gesellschaft teilzuhaben (Europäische Kommission 2001b, 7).

5. Wissensmanagement

Wenn wirksame und breit getragene Lösungen das Ziel eines Partizipationsprozesses sein sollen, dann sind Informationen und Wissen, auf die sich Entscheidungen gründen lassen, von großer Bedeutung. Wenn sich durch die strategische Entwicklung und den gezielten Einsatz von Informationen und Wissen eine Wissenshoheit ergibt und sich diese innerhalb der Europäischen Kommission lokalisieren lässt, kann das als Indiz zur Erarbeitung von Themenführerschaft gesehen werden. Diese erlangt sie, da sie am Prozess der Umwandlung von Verfügungswissen – d.h. eines positiven Wissens um Ursachen, Wirkungen und Mittel – in „Orientierungswissen“ – d.h. eines normativen Wissens um Ziele und Zwecke (vgl. Mittelstraß 2000) – maßgeblich beteiligt ist.

Bei der methodischen Annäherung an das Thema lebenslanges Lernen baut sich ein gewaltiger Komplex statistischer Materialien auf, dessen Verwertung der Europäischen Kommission gestalterisches Potenzial bietet. Die Europäische Kommission zeigt sich versiert in der Streuung von Methoden zur Verarbeitung dieser Daten; sei es durch die Entwicklung von Indikatoren und Benchmarks oder der Erschaffung und Pflege von Datenbanken. Die Europäische Kommission fördert eine komplexe Wissenskonstruktion, bei der das gesammelte Wissen durch eine „symbolische Aufbereitung“ schrittweise in eigenständiges Wissen der Organisation transformiert (Willke 1998, 164) wird.

Im Zuge der methodischen Aufbereitung des lebenslangen Lernens setzt sich die Europäische Kommission innerhalb des Partizipationsprozesses an die strategische Spitze. Die Tatsache ist unbenommen, dass die kontextuelle Veränderung in Form der Schlussfolgerungen von Lissabon im Jahre 2000 für die Europäische Kommission das politische Mandat bedeutet, Gestaltungsfreiraum auszuschöpfen. Doch für die Europäische Kommission ist das mehr ein Anknüpfen an die über lange Jahre im Vorfeld stattgefundenen und initiierten Aktionen. So weiß sie dieses Mandat zu nutzen und nimmt Einfluss auf die qualitative Weiterentwicklung der Idee, respektive des Konzepts des lebenslangen Lernens. Schon im Memorandum über lebenslanges Lernen stellt sie die neuen Bedürfnisse klar und betont unter anderem das Problem, dass noch beträchtliche Lücken bezüglich der statistischen Daten zum lebenslangen Lernen bestünden und diese auch bei jedem Schritt hin zur Entwicklung einer konkreten Strategie deutlich würden.

Eine substantielle Änderung der statistischen Berichterstattung wird eingeläutet. Mit der Einrichtung einer Task Force zur Messung des lebenslangen Lernens bereits im Februar 2000 (ein halbes Jahr vor Erscheinen des Memorandums und einen Monat vor den Schlussfolgerungen von Lissabon im März) hat die Europäische Kommission zum Zeitpunkt dieser Äußerung bereits Maßnahmen für die Generierung eines passenden Lösungsansatzes unterstützt, um der qualitativen Entwicklung des Konzepts einen Schub zu verleihen. Durch die Inanspruchnahme eines Heeres von BildungsstatistikerInnen für die Auseinandersetzung mit der Messbarkeit des lebenslangen Lernens sind die Bemühungen der Europäischen Kommission, durch eine bessere Nutzung von ExpertInnenwissen eine Klassifizierung und Strukturierung statistischer Informationen voranzutreiben, offenbar. Damit wird eine Grundvoraussetzung dafür geschaffen, Daten zu sammeln, um eine maßgebliche Qualität zu erzeugen, die letztlich in eine verbesserte Qualität ihrer Vorschläge einfließen sollen (vgl. Europäische Kommission 2001a, 39). Vergleichbare Daten und statistische Erhebungen sind für die Europäische Kommission wesentlich für die Entwicklung und Umsetzung kohärenter und umfassender Strategien des lebenslangen Lernens. Zudem sind Statistiken und Indikatoren ein wesentlicher Bestandteil von Initiativen zum lebenslangen Lernen, um Fortschritte bei der Erreichung gesetzter Zielvorgaben und die Umsetzung politischer Ziele zu messen (Europäische Kommission 2001b, Ziffer 4.3).

Eine Definition oder ein Konzeptentwurf allein führt nicht automatisch zu einer praktischen politischen Umsetzung, vor allem nicht, wenn kein Druckmittel in Form von Sanktionen vorhanden ist. Da spielen Anreiz- und Überzeugungssysteme eine tragende Rolle im Bestreben, diese Lücke zu schließen und ein Konzept des lebenslangen Lernens zu konkretisieren, indem es messbar gemacht wird. Die Messung erweist sich als Kommunikations- und Übersetzungsinstrument des lebenslangen Lernens. Mit der Benennung von Größen, nach denen es zu erfassen sei, werden Fakten geschaffen, die zur systematischen Konzeptionierung beitragen, und die es zunehmend erschweren, sie bei der weiteren Bearbeitung zu ignorieren und ihnen auszuweichen, da sie die Umsetzung des Konzepts mitbestimmen. Im Gegensatz zu einer schwer greifbaren Diskussion um Sinn und Zweck etwa transportieren Indikatoren das Konzept des lebenslangen Lernens in handhabbare Nähe. Auf der Seite der StatistikexpertInnen herrschte allerdings nicht immer Klarheit darüber, was genau auf Basis der erhobenen Daten ausgesagt werden sollte. In der Arbeitsgruppe für Qualitätsindikatoren etwa stand die offene Frage im Raum, was die Politik eigentlich aussagen wolle. Zur Klärung solcher Fragen wird daraufhin gezielt das Memorandum und die Mitteilung zum lebenslangen Lernen herangezogen, die sich somit als thematischer Nährboden erweisen.

Die Europäische Kommission entpuppt sich zu einer Initiatorin und Förderin von Wissensgenerierung, auf dessen Grundlage wiederum in einem weiteren Schritt die Offene Methode der Koordinierung durchgeführt wird. Sie fördert eine abgestimmte Entwicklung von Indikatoren zur Messung und nimmt damit Einfluss auf Gestaltung und Steuerung von Bildungssystemen. Außerdem ist sie an den Auswirkungen auf die Arbeit von Weiterbildungsorganisationen und auf die Verteilung von Ressourcen unter den SchlüsselakteurInnen des Systems beteiligt. Zuletzt prägt sie damit die normativen Ansprüche der Gesellschaft an das Bildungssystem (Ioannidou 2006, 31). Statistiken und Indikatoren tragen zur Offenen Methode der Koordinierung bei, in dessen Zuge

- eine Überwachung des Fortschritts anhand vereinbarter Ziele,
- ein Vergleich verschiedener nationaler und lokaler Systeme,
- die Ermittlung wirksamer politischer Strategien,
- die Ermittlung gemeinsamer Probleme durch Austausch von Wissen, sowie
- die Ermittlung vorbildlicher Praktiken und Erfahrungen stattfinden.

Die gezielte Entwicklung von Indikatoren für das lebenslange Lernen stellt für die Europäische Kommission einen „essenziellen, vielleicht überhaupt den wichtigsten Bestandteil der gemeinsamen Sprache dar“ (Marchetti 2002, 9).

6. Fazit

Um den Leadership-Ansatz auf das EU-System anzuwenden, wird unter Berücksichtigung der Eigenschaften des Systems Leadership als Partizipationsprozess betrachtet. Leadership erfüllt dabei letztlich immer noch den Anspruch der politischen Führung „anderer Geschöpfe“ („other creatures“), da es um die Entwicklung politischer Inhalte zum Wohle der Allgemeinheit geht. Aber im Gegensatz zu Burns' Auffassung darüber, dass nicht „Dinge“ geführt werden („not things“) (Burns 1978, 18), rücken diese jetzt an prominente Stelle. Es ist das intensive Handling der „Dinge“, eine Struktur aus Mechanismen, Kontexten und Prozessen, aus dem Leadership-Qualität abgeleitet wird und der Europäischen Kommission attestiert werden kann. Etwa wenn die Europäische Kommission auf der partizipatorischen Suche nach einer Operationalisierung und Definition des lebenslangen Lernens zur Referenzquelle wird, oder sie das lebenslange Lernen als integralen Bestandteil eines Gesellschaftsentwurfes festschreibt.

Die Europäische Kommission agiert mit einem hohen Intensitätsgrad im Partizipationsprozess. Durch die nähere Betrachtung der Entwicklung des Themas lebenslanges Lernen kann der Europäischen Kommission durch Diskursbewusstsein, strategisch-konzeptionelle Kompetenz, demonstriertes gesellschaftliches Steuerungsbewusstsein mit konsensualer Orientierung und versiertes Wissensmanagement Leadership-Qualität nachgewiesen werden.

Was als unscharfes begriffliches Cluster und als Element einer grundlegenden Strategieplanung beginnt, wird unter der Ägide der Europäischen Kommission zur eigenen Strategie ausgearbeitet und weiterentwickelt. Betrachtet man dabei die hier angeführten Komponenten der Strategie-, Konzeptions-, Diskurs- und Wissensmanagementkompetenz der Europäischen Kommission vor dem Hintergrund, dass sie eine politisch-administrative Agentur mit genuin supranationalem Autoritätsanspruch (vgl. Bach 2008, 99) darstellt, lässt sich die Relevanz für eine Betrachtung von Leadership als Partizipationsprozess noch unterstreichen, da die Europäische Kommission mit beständigem Interesse bestrebt ist, sich nicht nur an der Erweiterung ihrer formellen, sondern auch ihrer informellen Befugnisse zu orientieren (vgl. Bach 2008, 103).

In dem Multilevel-Governance-System der EU ist die Europäische Kommission eine von vielen AkteurInnen in einem komplizierten System gegenseitiger Abhängigkeiten (vgl. Schout/Jordan 2005, 202), die den supranationalen Impuls beherbergt. In diesem System von Interessen und Hierarchien gilt es, in einem partizipatorischen Prozess den allgemeinen Willen zu bilden und zu formulieren, woraufhin sich eine Koordination der Politik anschließen ließe. Die Europäische Kommission erweist sich in dieser Hinsicht als relevant, da sie Impulse gibt, welche die weitere Entwicklung einer Policy signifikant zu prägen (vgl. Müller-Stewens/ Lechner 2005, 59), die Bedürfnisse der Gesellschaft zu antizipieren und formulieren und die Steuerung der Veränderungen diskursiv zu beherrschen vermag.

ANMERKUNGEN

- 1 Das ist durchaus umstritten, soll aber hier nicht weiter zur Debatte stehen. Einen guten Überblick darüber bietet Trondal (2008).
- 2 Vergleiche hierzu die Ausführungen von Tömmel (2008). Hier vollzieht Tömmel das Political Leadership anhand von drei Kommissionspräsidenten nach und untersucht deren Rolle im Spannungsverhältnis von effizienter Amtsführung und effektiver Führungsrolle.
- 3 Walter bezieht sich in seiner Aussage allein auf den Bologna-Prozess. Dennoch lässt sie sich treffend für den prozesshaften Aufstieg des Themas lebenslangen Lernens verwenden.
- 4 Die Ausführungen im Governance-Weißbuch der Kommission über ihre Vorstellung darüber, auf welche Weise zukünftig auf europäischer Ebene über Politikinhalt kommuniziert werden soll, lassen kaum einen Zweifel darüber offen, dass das Einbeziehen aller Stakeholder im Vordergrund steht.
- 5 Der EQR ist ein gemeinsames europäisches Referenzsystem, das die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme und -rahmen miteinander verknüpft. In der Praxis fungiert er als Übersetzungsinstrument, das Qualifikationen verständlicher macht. Er hilft Lernenden und Beschäftigten, die in ein anderes Land gehen, ihren Arbeitsplatz wechseln oder eine andere Bildungseinrichtung in ihrem Heimatland besuchen wollen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, Gabriele* (2003). Frauen und Embryonen im Policy-Frame supranationaler Biopolitik: Chancen und Grenzen eines engendering, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, Vol. 32(2), 177–188.
- Bach, Maurizio* (2008). *Europa ohne Gesellschaft. Politische Soziologie der Europäischen Integration*, Wiesbaden.
- Burns, James McGregor* (1978). *Leadership*, New York et al.
- Burns, James McGregor* (2003). *Transforming Leadership. A Pursuit of Happiness*, New York.
- Chisolm, Lynne* (1999). ‚Education is More‘: The Momentum for Reform, in: *European Commission: Globalization and Social Governance in Europe and the United States*, Working Paper.
- Cedefop* (2003). *Lebenslanges Lernen: die Einstellung der Bürger*, Thessaloniki.
- Dehmel, Alexandra* (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union’s lifelong learning policies, in: *Comparative Education*, Vol. 42(1), 49–62.
- Denis, Jean-Louis/Lise Lamothe/Ann Langley* (2001). The Dynamics of Collective Leadership and Strategic Change in Pluralistic Organizations, in: *Academy of Management Journal*, Vol. 44(4), 809–837.
- Egeberg, Morten* (1999). Transcending intergovernmentalism? Identity and role perceptions of national officials in EU-decision-making, in: *Journal of European Public Policy*, Vol. 6(3), 456–474.
- Eising, Rainer/Andrea Lenschow* (2007). Europäische Union, in: *Arthur Benz/Susanne Lütz/Uwe Schimank/Georg Simonis* (Hg.): *Handbuch Governance*, Wiesbaden, 325–338.
- Europäische Kommission* (1995a). Weißbuch „Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ [KOM (1995) 590].
- Europäische Kommission* (1995b). Grünbuch zur Innovation [KOM (1995) 688 endg.].
- Europäischen Kommission* (1996a). Grünbuch der „Leben und Arbeiten in der Informationsgesellschaft“ [KOM (1996) 389 endg.].
- Europäische Kommission* (1996b). Mitteilung „Die Informationsgesellschaft – von Korfu bis Dublin – neue Prioritäten“ [KOM (1996) 395 – 1 endg.].
- Europäische Kommission* (1999). Bericht über die Durchführung, die Ergebnisse und die Gesamtbewertung des Europäischen Jahres des lebenslangen Lernens [KOM (1999) 447 endg.].
- Europäische Kommission* (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen [SEK (2000) 1832].
- Europäische Kommission* (2001a). Weißbuch Governance [KOM (2001) 428 endg.].
- Europäische Kommission* (2001b). Mitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ [KOM (2001) 678 endg.].
- Europäische Kommission* (2002). Bericht über die Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen in Europa.
- Europäische Kommission* (2003). Arbeitspapier „Building the Knowledge Society: Social and Human Capital Interactions“ [SEK (2003) 652].
- Europäische Kommission* (2004). Mitteilung „Die neue Generation von Programmen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung nach 2006“ [KOM (2004) 156 endg.].
- EURYDICE* (2000). *Lebenslanges Lernen. Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der Europäischen Union*, Brüssel.
- Helms, Ludger* (2008). „Political Leadership“: Perspektiven und Befunde der vergleichenden Politikwissenschaft, in: *Annette Zimmer/Regina Jankowitsch* (Hg.): *Political Leadership*, Berlin/München/Brüssel, 13–24.

- Ioannidou, Alexandra* (2006). Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept und seine Bedeutung für die Bildungsberichterstattung, in: Gisela *Feller* (Hg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens, BIBB, Bonn, 11–34.
- Jäger, Siegfried* (2004). Kritische Diskursanalyse, Münster.
- Kallen, Denis* (1996). Lebenslanges Lernen in der Retrospektive, in: *Berufsbildung: Europäische Zeitschrift*, H. 8/9, 17–24.
- Kraus, Katrin* (2001). Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee, Bielefeld.
- Künzel, Klaus* (2000). Europe and lifelong learning. Investigating the political and educational rationale of expansionism, in: John *Field*/Mal *Leicester* (Hg.): *Lifelong Learning. Education across the lifespan*, London, 201–212.
- Marchetti, Ettore* (2002). Lebenslanges Lernen messen, in: *Eurostat aktuell*, 14. CEIES-Seminar Messung des lebenslangen Lernens, Parma, 25. und 26. Juni 2001. Veröffentlicht vom Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 9–14.
- Mittelstraß, Jürgen* (2000). „Das Verfügbar und das Unverfügbare“, Vortrag, Paderborn, Internet: http://www.hnf.de/Veranstaltungen/Paderborner_Podium/04_Glaube_in_der_Wissensgesellschaft/Vortrag_Prof_Dr_Juergen_Mittelstrass.asp.
- Müller-Stewens, Günter/Christoph Lechner* (2005). *Strategisches Management*, 3. Aufl., Stuttgart.
- Nuissl von Rhein, Ekkehard* (2002). Europa lernt lebenslang, in: Björn *Paape*/Karl *Pütz* (Hg.): *Die Zukunft des lebenslangen Lernens: Festschrift zum 75. Geburtstag von Franz Pöggeler*, Frankfurt/Main., 256–264.
- Paul, Regine* (2006). Zur politikwissenschaftlichen Analyse von Persuasionsprozessen: Political Leadership im Blickfeld gouvernementaler Regierungsstrategien, Paper zur ÖGPW 3-Länder-Tagung „Politik und Persönlichkeit“ vom 30. November bis 2. Dezember 2006, Internet: <http://www.oegpw.at/tagung06>.
- Raschke, Joachim/Ralf Tils* (2007). *Politische Strategie – Eine Grundlegung*, Wiesbaden.
- Reichert, Sybille/Christian Tauch* (2003). TRENDS 2003: Progress towards the Higher Education Area, verfasst für die EUA (European University Association), unterstützt durch die Europäische Kommission.
- Schout, Adriaan/Andrew Jordan* (2005). Coordinated European Governance: Self-Organizing or Centrally Steered?, in: *Public Administration*, Vol. 83(1), 201–220.
- Selznick, Philip* (1957). *Leadership in Administration*, Berkeley, Los Angeles, London.
- Simpson, Seamus* (2000). Intra-institutional rivalry and policy entrepreneurship in the European Union. The politics of information and communications technology convergence, in: *new media & society*, Vol. 2(4), 445–466.
- Stauber, Barbara/Andreas Walther* (1998). Lebenslanges Lernen – ein offenes Konzept zwischen normativem Überschuss und der Verdeckung sozialer Ungleichheit, in: *Barbara Stauber/Andreas Walther* (Hg.): *Lifelong Learning in Europe/Lebenslanges Lernen in Europa*, Vol. 1, 30–51.
- Tömmel, Ingeborg* (2003). Transformation politischer Steuerung im Rahmen distributiver Politiken der Europäischen Union, in: *Katharina Holzinger/Christoph Knill/Dirk Lehmkuhl* (Hg.): *Politische Steuerung im Wandel: Der Einfluss von Ideen und Problemstrukturen*, Opladen, 133–149.
- Tömmel, Ingeborg* (2008). Political Leadership in der Europäischen Union, in: *Annette Zimmer/Regina Jankowitsch* (Hg.): *Political Leadership*, Berlin/München/Brüssel, 121–146.
- Trondal, Jarle* (2008). The anatomy of autonomy: Reassessing the autonomy of the European Commission, in: *European Journal of Political Research*, No. 47, 467–488.
- Walter, Thomas* (2004). *Der Bologna-Prozess – Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?*, Dissertationsschrift, Wiesbaden.
- Willke, Helmut* (1998). Organisierte Wissensarbeit, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Heft 3, 161–177.

AUTORIN

Ina KLEIN, geb. 1972, Universität Osnabrück, Fakultät für Sozialwissenschaft; Diplomsozialwissenschaftlerin und Promovendin bei Emerita Prof. Ingeborg Tömmel; Forschungsinteressen: Governance, politische Strategie, akteurszentrierter Institutionalismus, Politikfeldanalyse, Agenda-Setting, Organisationssoziologie.

Korrespondenzadresse: Fliegerstr. 40; 58640 Iserlohn.

E-Mail: ina.klein@rub.de