

Federighi, Paolo

Regional governments' institutional learning processes

Arnold, Rolf [Hrsg.]: Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld : Bertelsmann 2012, S. 15-30. - (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)

urn:nbn:de:0111-opus-65463



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

CHUNG

FORS

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Internationale Perspektiven für
die Erwachsenenbildung

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □



Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Internationale Perspektiven für
die Erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

**Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung**
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

Steuerung im transnationalen Bildungsraum
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger

**Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und
Adult Education Survey 2007**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

**Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1962-8

Karin Dollhausen

Planungskulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung
3. Aufl., Bielefeld 2007,
ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann

**Internationale Weiterbildungspolitik
und Globalisierung**
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth

Gender-Porträt Erwachsenenbildung
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Manuela Pietrass

**Mediale Erfahrungswelt und die Bildung
Erwachsener**
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1906-2

Gertrud Wolf

Konstruktivistische Umweltbildung
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1919-2

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
www.wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

**Internationale Perspektiven für
die Erwachsenenbildung**

Dem scheidenden Wissenschaftlichen Direktor
des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE),
Ekkehard Nuissl von Rein

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Jung/Fanny Hösel

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1115** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1115

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-4924-3 (Print)

ISBN 978-3-7639-4925-0 (E-Book)



Inhalt

Geleitwort	7
Vorbemerkungen	9
<i>Paolo Federighi</i>	
Regional Governments' Institutional Learning Processes.....	15
<i>Wiltrud Gieseke</i>	
Lokalität und Globalisierung – Entgrenzung der Bildungsbereiche und transkulturelle Verbindungen.....	31
<i>Ramon Flecha/Itxaso Tellado</i>	
The Threefold Organization of Democratic Adult Education.....	50
<i>Katarina Popović</i>	
Entgrenzungen vom Lokalen zum Globalen – Das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Internationalisierung.....	61
<i>Jyri Manninen</i>	
Re-thinking Education – From Teaching Practices to Learning Environments ...	79
<i>Ewa Przybylska</i>	
Lernen (in) der Demokratie – Der lange Weg zu einer lernenden Gesellschaft in Polen	89
<i>Alan Tuckett</i>	
From Teaching to Learning	110
<i>Joachim Ludwig</i>	
Vom Lernen zum Lehren und zurück – Probleme der Disziplin im Umgang mit Lernen	125
<i>Licínio C. Lima</i>	
On the <i>Right Hand</i> of Lifelong Education	137

Simona Sava

Validating the Pedagogical Competencies of Adult Learning Professionals 159

Hans G. Schuetze

From Public Responsibility to Market Orientation 175

*Rudolf Tippelt/Claudia Strobel*Entgrenzung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Von der singulären
Institution und Einrichtung zur vernetzten Organisation 192*Rolf Arnold*Von der Evidenz der Konstruktion zur Konstruktion der Evidenz –
Erwachsenenbildung als angewandte Erkenntnistheorie 216**Autorenverzeichnis** 232**Abstract** 233

Geleitwort des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

Mit dem Erreichen der magischen 65 scheidet Ekkehard Nuissl als wissenschaftlicher Direktor von „seinem“ Institut. Wenn in diesem Buch sein wissenschaftliches Wirken gewürdigt wird, so wäre das Bild unvollständig ohne einen Hinweis auf die Wirkungen seiner zwanzigjährigen Arbeit im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Ekkehard Nuissl steht damit in der Tradition von Hans Tietgens, seines Vorgängers im Amt. Dieser hatte in den dreißig Jahren zuvor der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) eine besondere fachliche Bedeutung in der Erwachsenenbildung und dem Institut ein unverwechselbares Gesicht gegeben. Ekkehard Nuissl hat dieses Erbe aufgenommen, gefestigt und in besonderer Weise weiterentwickelt.

Ekkehard Nuissl begann im September 1991 seine Tätigkeit in der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Für die fachliche Aufgabenstellung als wissenschaftliche Einrichtung an der Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis war er durch seine leitende Tätigkeit in der „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung Heidelberg“ und als Direktor der Hamburger Volkshochschule bestens gerüstet.

Die 1990er Jahre stellen eine besonders bewegte Periode des Instituts dar. In diese Zeit fallen die Umbenennung von „Pädagogischer Arbeitsstelle (PAS)“ in „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)“ (1994) und die Auseinandersetzungen um die organisatorische und rechtliche Eigenständigkeit des DIE (1998). Insbesondere die rechtliche Eigenständigkeit wurde im Volkshochschulverband kontrovers diskutiert. Ekkehard Nuissl hat in dieser Situation mit seinem unmissverständlichen Eintreten für ein wissenschaftlich übergreifendes und bundesweit agierendes Service-Institut für die Erwachsenenbildung einen entscheidenden Beitrag für das Überleben und die systematische Weiterentwicklung des Instituts geleistet. Die Alternative wäre die Beibehaltung des Status als unselbständiges Verbandsinstitut gewesen; dies aber hätte eine weitere Finanzierung im Rahmen der Forschungsförderung der „Blauen Liste“ bzw. der Leibniz-Gemeinschaft unmöglich gemacht.

Ein besonderes Anliegen von Ekkehard Nuisl war es immer, die Forschungsseite des Instituts zu stärken, ohne den Service-Charakter des DIE zu verwässern. Diese Anstrengungen wurden erst vor kurzem in der Evaluierung durch die Leibniz-Gemeinschaft positiv gewürdigt. Ein weiterer zentraler Verdienst war und ist die internationale Ausrichtung und Vernetzung des Instituts. Ekkehard Nuisl genießt in ganz Europa sowie im asiatischen Raum große Reputation und hat es verstanden, das Institut mit den internationalen Akteuren der Forschung und wie der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung zu vernetzen.

In seiner Rolle des Wissenschaftlichen Direktors des DIE achtete Ekkehard Nuisl auf eine effiziente und effektive Aufgabenwahrnehmung. Dabei kümmerte er sich nicht nur um die fachlichen Voraussetzungen, sondern auch um die organisatorischen Rahmenbedingungen. Er erkannte, dass die Organisationsstrukturen und die Entwicklung von Managementstandards Bedingungen für die fachliche Entwicklung des DIE sind und setzte sich dementsprechend für einen kontinuierlichen Organisationsentwicklungsprozess ein. Für ihn war das Institut eine wirklich lernende Organisation.

*Hans-Joachim Schuldt
Kaufmännischer Direktor
des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung*

Vorbemerkungen

„Entgrenzung“ ist ein Begriff, dessen Gehalt noch im Entstehen ist. Er sperrt sich bereits durch das, was er bezeichnen will, gegen seine Definition – seine Eingrenzung. Diese Besonderheit ist wohl mit dafür verantwortlich, dass „Entgrenzung“ sich mehr und mehr zu einer Sammelkategorie entwickelt, um die Tendenzen und Erscheinungsformen in der Moderne zu bezeichnen, die vertrautes Terrain verlassen und sich in veränderter Form darstellen. Die damit verbundene Undeutlichkeit ist auch für die Bereiche des Lebenslangen Lernens, der Weiterbildung sowie für die Formen des Lehrens und Lernens feststellbar – eine Undeutlichkeit, die weitere Annäherungsbewegungen auslotender, beschreibender und schlussfolgernder Art nahelegt.

Das vorliegende Buch ist einem Erwachsenenbildungswissenschaftler gewidmet, für den die Erweiterung und Überwindung von Grenzen immer schon mehr gewesen ist als ein bloßes Programm. Erinnert sei an die Transformationsprozesse, die Ekkehard Nuissl in unterschiedlichen Kontexten angeregt und gestaltet hat – man denke nur an seine Zeit als Direktor der Hamburger Volkshochschule oder an die Überführung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) in das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Alle diese Transformationsvorhaben waren entgrenzend, denn sie gaben überlieferte Strukturen und Festlegungen auf, um neue institutionelle und konzeptionelle Möglichkeiten entstehen zu lassen. Vom gleichen Anliegen inspiriert, widmete sich Ekkehard Nuissl in den zurückliegenden Jahren den internationalen Transformationen und Vernetzungen der Erwachsenenbildung – insbesondere im europäischen Rahmen. Es ist vor allem die jüngste Entgrenzungsbewegung Nuissls, die in den Beiträgen des vorliegenden Bandes durch internationale Beiträge gewürdigt wird. Aber auch die breiten Wirkungen des Nuisslschen Lebenswerkes in der deutschen Erwachsenenbildung – ihrer didaktischen und institutionellen Auffächerung – werden thematisiert und diskursiv weiterentwickelt.

Paolo Federighi analysiert in seinem Beitrag „Regional Governments’ Institutional Learning Processes“ das Lernen überindividueller Systeme am Beispiel des Lernens politischer Systeme durch interregionale Kooperation. Dabei fokussiert er das Politiklernen zunächst als Element innovativer Dyna-

miken der Institutionen, beschreibt die *Communities*, von denen dieses getragen wird, und die *Open Method of Coordination* (OMC), die dieses neue Lernen initiiert und gestaltet. Federighis Interpretation ist vorsichtig-optimistisch: Er erkennt in dem analysierten Ansatz eines politische Prozesse flankierenden und Transformationen begleitenden Lernens eine unverzichtbare Bewegung zu einem vernetzten – überindividuellen – Lernen, welches (so möchte man ergänzen) auch den sich entwickelnden neuen Institutionen Rechnung trägt.

Wiltrud Gieseke lotet die Spannungslage zwischen „Lokalität und Globalisierung“ im Hinblick ihre erwachsenenpädagogischen Potenziale aus. Ihr Fokus ist auf die bildungswissenschaftlichen Implikationen der sich weitenden Globalisierung gerichtet. Sie diskutiert Ansätze der international vergleichenden Bildungsforschung, markiert Desiderata für die Erwachsenenbildungsforschung und betrachtet kritisch die Lernkulturen in global operierenden Unternehmen mit ihren (Selbst-)Vorsorge- und Bildungsversprechen. Gieseke beschreibt die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit, in der kulturell vermischten Kooperation geteilte Arbeits- und Unternehmens- sowie lernkulturelle Sinnstiftung zu gewährleisten. Illustriert werden ihre Skizzen zu einer transkulturellen Neufassung des Lernkulturellen am Beispiel der „Expatriates in transkulturellen Unternehmen“.

Ramon Flecha und Itxaso Tellado beschreiben in ihrem Beitrag „The Threefold Organization of Democratic Adult Education“ (DAE) die Erwachsenenbildungsbewegung des sich demokratisierenden Spaniens. Sie rekonstruieren die historischen und gesellschaftlichen Bezüge, vor deren Hintergrund sich die DAE als sich vernetzende Bewegung entwickeln konnte. Diese Bewegung ist dreidimensional: Sie umfasst a) die Aktivitäten erwachsener Lerner sowie b) die Initiativen von praktizierenden und c) von forschenden Erwachsenenbildner/inne/n zur Förderung der demokratischen Erwachsenenbildung in Spanien. Grundlegende Idee dieser Bewegung ist die Integration der Lernenden als gestaltende Kraft der dialogorientierten Bildungsangebote – eine Tendenz, welche die überlieferte Arbeitsteilung zwischen Lehrenden und Lernenden aufzulösen vermochte.

Katarina Popović spürt in ihrem Beitrag dem Wechselverhältnis von Erwachsenenbildung und Internationalisierung unter der Perspektive zunehmender Entgrenzung nach. Dabei beleuchtet sie die Nähe der Erwachsenenbildung zu Freiheitsbewegungen und Aufklärungsidealen ebenso wie zu

den Bemühungen um Popularisierung der Wissenschaft im Kontext der Tendenz der Universitätsausdehnung in Europa. Die Aktivitäten der UNESCO markieren für sie dabei eine sich wandelnde Sicht auf die gesellschaftlichen Funktionen der Erwachsenenbildung (*Nation Building*), wie auch die neuen Technologien international verschränkte und zeitlich verdichtete Formen des Lernens Erwachsener möglich werden lassen. Vor dem Hintergrund dieser Betrachtung skizziert Popović die speziellen Probleme des Erwachsenenbildungsausbaus in den Balkanländern mit besonderem Blick auf Serbien.

Auch Jyri Manninen greift die sich wandelnden Lehr-Lern-Verhältnisse auf und analysiert die „radikal unterschiedliche“ Perspektive, welche den neueren Konzepten der „Learning Environments“ zugrunde liegt. Diese sind geeignet – so die These – die Praxis des Erwachsenenlernens grundlegend zu verändern. In erster Linie ist dabei die Lernerzentrierung zu erwähnen, durch welche die Didaktik einer Subjektorientierung folgt, wie sie für die Erwachsenenbildung zentral ist. Die Frage, wie kognitive Systeme mit ihrer Umwelt interagieren, erfährt dabei durch konstruktivistische Konzepte unterschiedlicher Zielrichtung eine neue Ausdeutung.

Ewa Przybylska widmet sich in ihrem Beitrag dem „Lernen (in) der Demokratie“ am Beispiel der Veränderungsprozesse in Mitteleuropa, speziell in Polen. Dabei zeichnet sie die Merkmale der Systemtransformation mit ihrem Hervortreten riskanter Biographiemuster und der Hinwendung zur Subjektivität des Einzelnen detailliert nach. Gleichzeitig entstehen Grundlinien einer Bürgergesellschaft neuen Typs, deren Lebendigkeit allerdings durch eine passive politische Mentalität noch eingeschränkt bleibt. Der Erwachsenenbildung wächst deshalb in den mitteleuropäischen Gesellschaften die wichtige Aufgabe zu, die Subjekte zur aktiven politischen Gestaltung des sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmens zu befähigen und in kritisches Denken, bürgerschaftliche Beteiligung sowie politische Wachsamkeit einzuüben.

Alan Tuckett spürt in seinem Beitrag der Tendenz „From Teaching to Learning“ in der britischen Erwachsenenbildungsentwicklung nach. Diese ist in starkem Maße von den Möglichkeiten der neuen Technologien, wie sie u.a. von der *Open University* aufgegriffen wurden, bestimmt. Sie ermöglichen einen Abschied von den überlieferten Vorstellungen eines angebots- und lehrzentrierten Erwachsenenlernens, die Tuckett in einem gründlichen

Rückblick rekonstruiert, wobei er auf die auch in anderen europäischen Ländern anzutreffenden Gegensätze zwischen staatlichem Reglement und gesellschaftlicher Initiative einerseits und zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung andererseits in ihren spezifisch „britischen“ Ausprägungen zu sprechen kommt und dabei auch die zentrale Rolle der *Open University* bei der Gestaltung einer demokratisch inklusiven Erwachsenenbildung analysiert.

Joachim Ludwig fokussiert auf die sich in der Erwachsenenbildung verschiebenden Linien zwischen Lehren und Lernen. In der Auseinandersetzung mit grundlegenden Positionierungen von Ekkehard Nuißl markiert Ludwig dabei eine erwachsenenpädagogische Position, die an der Notwendigkeit von Lehre zwar festhält, diese aber lebensweltbezogener neu zu fassen versucht. Dies geschieht in einer das Subjekt auch in seinen gesellschaftlichen Bezügen in den Blick rückenden Perspektive, mit der Ludwig – unter Zugrundelegung eines kritisch-handlungstheoretischen Konzeptes – auch das von Nuißl vertretene Konzept der Lernortdidaktik weiterzuentwickeln versucht.

Licínio C. Lima richtet in seinem Beitrag „On the Right Hand of Lifelong Education“ einen kritischen Blick auf die ökonomischen, managementbezogenen und technokratischen Verengungen des Diskurses zum Erwachsenenlernen. Gegen das Anpassungsmotiv bringt er dabei die humanistischen und kritischen Wurzeln der Erwachsenenbildung in Stellung und erinnert an die Unverfügbarkeit des Lernens Erwachsener und dessen unverfügbare Einbindung in die Demokratisierung der Gesellschaft – eine tendenziell übersehene Substanz, wie Lima zeigt.

Simona Sava widmet sich in ihrem Beitrag dem zunehmend wichtigen Thema der Kompetenzzertifizierung, mit deren Hilfe auch neue Zugänge zu professionellen Erwachsenenbildungstätigkeiten eröffnet werden können. Diese Öffnung ist auch und gerade in Bildungsnetzwerken, in denen unterschiedliche Lernorte der Erwachsenenbildung zusammenwirken, Ausdruck eines ganzheitlichen Entwicklungsansatzes, auf dessen Basis das Lebenslange Lernen breiter und auch vielfältiger gestaltet werden kann. Sava illustriert diesen Ansatz am Beispiel der Aktivitäten des Rumänischen Instituts für Erwachsenenbildung (IREA).

Hans G. Schuetze diskutiert in seinem Beitrag „From Public Responsibility to Market Orientation“ jenen Transformationsprozess, der sich seit

Beginn der 1980er Jahre als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen manifestiert hat: Der Wohlfahrtsstaat ist im globalen Maßstab von den neoliberalen Prinzipien der Privatisierung und „Vermarktlichung“ unterminiert worden; und selbst im Bildungsbereich ist der Staat spätestens mit dem Bologna-Prozess sowie mit einem allgegenwärtig anzutreffenden Abheben auf den Kompetenz-Begriff auf dem Rückzug. Auch wenn die innovativen Kräfte freier Konkurrenz von Bildungsanbietern Freiräume und Benefits für die Gesellschaft mit sich zu bringen scheinen, so plädiert Schuetze doch für eine steuernde Einflussnahme des Staates auf die Verteilung von Ressourcen sowie auf die Unterstützung von Benachteiligten und sozialen Randgruppen.

Rudolf Tippelt und Claudia Strobel analysieren die Entwicklung von singulären Erwachsenenbildungsinstitutionen zu vernetzten Organisationen. Dafür skizzieren sie zunächst Grundlinien einer erwachsenenpädagogischen Institutionentheorie unter Berücksichtigung der Governance- und Institutionalismuskonzepte, die die Entgrenzungs- und Entstrukturierungstendenzen des Weiterbildungsbereichs abzubilden vermögen. Vor diesem Hintergrund loten die Autoren netzwerk- und kooperationstheoretische Perspektiven aus und diskutieren die Frage „Wie viel Vernetzung verträgt die Erwachsenenbildung?“

In seinem abschließenden Beitrag beleuchtet der Herausgeber Rolf Arnold die Erwachsenenbildungs-Bewegung aus der Perspektive einer angewandten Erkenntnistheorie. Dazu lotet er zunächst das „unabweisbare“ Argument des Konstruktivismus aus („Die Evidenz der Konstruktion“), um sodann nach dem Wesen des Evidenzerlebens zu fragen („Die Konstruktion der Evidenz“). Dabei setzt er sich mit der Zählebigkeit didaktischer Annahmen am Beispiel der Argumente von Ewald Terhart und Joachim Ludwig auseinander und plädiert für den Rückbezug des erwachsenendidaktischen Diskurses auf eine gehaltvolle Beobachtertheorie jenseits korrespondenztheoretischer oder kohärenztheoretischer Kurzschlüsse.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat die Debatte um den Begriff „Entgrenzung“ bisher immer aus einer gewissen Distanz und nicht ohne Skepsis verfolgt. So ist der Begriff nicht im „Wörterbuch Erwachsenenbildung“ zu finden. Und einem Sammelwerk zum Stand der Lehr- und Lernforschung hat Ekkehard Nuissl 2006 bewusst den provozierenden Titel „Vom Lernen zum Lehren“ gegeben. Damit wurde das Lernen – und

das steuerte dem Entgrenzungsbegriff entgegen – in den Kontext organisierter Lehre gerückt. Die Arbeiten des Instituts aber haben Entgrenzungen jeglicher Art immer aufmerksam beobachtet und diskutiert (z.B. in einer Ausgabe der DIE Zeitschrift im Jahr 2005) und in einem gewissen Rahmen auch befördert. So unterstützte das DIE beispielsweise durch Beratung Prozesse, in denen Bildungseinrichtungen Grenzüberschreitungen erprobten, etwa in Kooperationen mit Bibliotheken, Museen oder anderen Orten informellen Lernens. Dabei ging das Institut aber nie so weit zu postulieren, dass sich die Bildungseinrichtungen dabei selbst marginalisieren sollten.

Mit dem Thema „Entgrenzung des Lernens“ und einer Autorenauswahl aus internationalen Forschungskontexten will dieses Buch nun verschiedene Aspekte des Entgrenzungsbegriffs näher beleuchten. Mit einem multiperspektivischen Blick auf das Verhältnis von Lernen und Lehren, auf institutionelle Veränderungen, auf das Verhältnis von Demokratisierung und Popularisierung und nicht zuletzt auf erkenntnistheoretische Modellierungen werden Entgrenzungen des Lernens sichtbar, die in je nationaler Perspektive Einsichten in erwachsenenpädagogische Forschung und Praxis in Ländern wie Spanien, Portugal, Finnland, Serbien, Polen, Rumänien, Kanada, Großbritannien und Deutschland gewähren.

Für die Weiterbildungsforschung ist es wichtig, dass internationale Forschungsergebnisse nicht nur zur Kenntnis genommen werden, sondern dass im Rahmen von Forschung und Entwicklung auch international kooperiert wird und somit Anschlüsse möglich werden. Dieser Band bildet Netzwerkkontakte ab, die durch das Engagement Ekkehard Nuissls etabliert worden sind, und kann so die verschiedenen Akteure, Perspektiven und Aspekte zusammenführen. So wird das Buch auch in der deutschen Wissenschaftslandschaft einen Bedarf decken, der sich aus dem Interesse an internationalen Diskursen speist, die bislang für ein deutschsprachiges Publikum noch nicht zugänglich waren. Dies geht einher mit dem in der Internationalisierungsstrategie des DIE manifestierten Interesse, einen anschlussfähigen Import von Forschungsergebnissen aus dem Ausland für die deutsche Weiterbildungslandschaft zu etablieren.

Rolf Arnold

Paolo Federighi

Regional Governments' Institutional Learning Processes

Introduction

Learning organization theories state and analyze learning phenomena in all kinds of organizations, public institutions included. Political science research – especially that devoted to federal states – offers a wide range of studies and interpretative models on institutional learning processes. After the European Lisbon Strategy was approved, Europe became a dynamic setting that helped enrich research in the field. That implied a commitment by political scientists to accompany the enlargement and inclusion process of new Member States with “learning processes” based on formalized methods – the so-called *Open Method of Coordination* (OMC).

Later, maybe too late, educational science researchers got involved in the field by promoting empirical research and methodological guidelines.

Learning is usually tied to the concept of people who acquire knowledge and skills to organise their life. The very simplest definition of learning is therefore also a humanistic definition: “Learning is the acquisition of knowledge and skills with the goal of a change in behaviour.” In particular in the past twenty years learning has been increasingly frequently linked to super-individual systems like companies, technologies and also regions (Nuisl in Federighi et al. 2007, p. 78).

The learning of regional governments occurs according to the institutional and effective competences pertaining to them, as part of their identity. This identity depends on the form of the state they are incorporated in. Three types may be distinguished:

1. *Federal* states, where “in practice it is not easy to distinguish the competences” among state and regions.
2. *Regionalized* states, where “some regions have legislative power, some others are limited to administration”.

3. In *unitary* states, “there exists only administrative self-government at provincial and local levels of government” (European University Institute 2008, p. 26).

In Southern Europe, local governments were subject to close control by the central government. In Northern Europe, there was a stronger tradition of local autonomy or self-government. This institutional factor is mitigated by other contextual components and actors (culture of power and democracy, economic frame, structure and organisation of regional governments, social actors, individual actors as politicians and civic servants), as well as by social conflicts.

The field of institutional learning is a wide one. Consequently, the analysis will only focus on the processes of policy learning and policy transfer related to interregional cooperation and on learning through inter-institutional networks.

This essay is based on the findings from several research projects in which regional governments from all over Europe were directly involved. Keeping this background and some interpretation models from other research fields in mind, we will try to define some guidelines on how to manage methods and institutional learning processes involving regional governments.

Institutional learning

The first question to be addressed concerns the way in which regional governments learn or identify innovations to be introduced in their policies and how they build them into their compendia of knowledge – up until the point at which they may ultimately be adopted (see Federighi/Abreu/Nuissl 2007). Institutional learning is not exclusively connected to the moment of policy transfer, but especially in the case of autonomous policy-making, it comprises different moments. In a linear perspective, the learning process begins long before the occurrence of the transfer, and, clearly, proceeds in a range of forms in this phase as well.

To explain institutional policy learning, some researchers propose the socio-constructivist paradigm, according to which “learning is a way of

being in the world and not a way of coming to know about it” (Nedergaard 2005, p. 10). This approach has caused a number of authors to see the two moments of learning and transfer as a whole (see Stone 2000; Radaelli 2000). The approach is better justified if framed in cases of compulsory policy learning and transfer (e.g. in the case of EU policies related to the admission of new members into the Union). What actually happens here is that learning is revealed by the changes effectively introduced into commercial and social policies relating to human rights, for example.

In this respect it would appear more useful to refer to what is known as the “new institutionalism” (Radaelli 2000). New institutionalists

have adopted a processual perspective which goes beyond the mechanical transfer model. (...) This approach emphasises the aspects of political life, which are taken for granted where actors follow rules, shared interpretations, schema and meanings (Stone 2000, p. 3).

The concept of policy learning still needs to be examined in greater depth to better understand what it means when applied to a specific context. The term “learning” is not particularly clear when it is meant to refer primarily to the biological and cultural processes that take place in the individual in a training situation.

This is relevant to our area of study when we refer to the outcome of learning acquired by the individuals and institutions involved in policy innovation learning processes. As a consequence, I will assume a different perspective regarding the outcome achieved by individuals who took part in the process and will continue to enrich their personal knowledge – or the intangible background of knowledge possessed by the organizations. It is the perspective of the learning outcome acquired by the “regional institutions” which, however, only exist if translated into political decisions expressed in instruments of various kinds.

The processes which lead to (or accompany) the attainment of these learning results are made up of a series of educational and training actions explicitly aimed at and structured by the fulfilment of predetermined learning objectives or of actions of an informal nature, simply entrusted to the dynamics of political interaction. As a consequence, the purpose

of policy learning (and the detailed model to be constructed) does not comprise individual learning, but educational and training actions whereby the in-situations acquire ideas while they are being translated into political action.

Policy learning as part of innovative institutional dynamics

The concept of innovation implies overcoming and further developing pre-existing know-how with regard to the various types of education activity (systemic or didactic).

To understand the dynamics that accompany the transfer processes, however, two further specifications are required with regard to the innovation phenomenon. Transfer requires that the outcome be adopted by others and through policy learning.

Firstly, considering innovation transfer, what is being referred to are the processes of external innovation. These processes must be identified and understood. In these processes, external agents play the role of creators of some sort of innovation (process, product, organisation, marketing, etc.). External innovation, however, cannot exist independently from the dynamics of internal innovation. External innovation is complementary to internal innovation. Innovation processes are developed in every organization by managing the improvement of the quality of the goods and services produced. These processes involve the entire group of innovators of an organization.

Internal innovation is strongly fostered by tacit knowledge possessed by each organization and can result in forms of “tacit innovation” (Tudor 2001). In this context, the term “soft innovation” is also used. Soft innovation is based on the clever, insightful, useful ideas that just anyone in the organisation can think up (see Leonard/Sensiper 1998). The transfer of innovation must be seen and interpreted according to a direct connection between both the internal and external dimensions.

Secondly, innovations pertaining to the micro and meso levels must be included in the ecosystem design as well, precisely in their relations to the set of places and processes that produce economic and social learning, and

in their relations to the development in the institutional context considered. This means taking into consideration the fact that

environments that favour interactive and cooperative processes of learning and innovation offer better conditions for competitiveness and for socioeconomic development. A complex ensemble of institutions, customs and social relations thus assumes a new role as their density is seen as stimulating processes of growth and change. (...) Innovation is stimulated by a recombination of the different knowledge bases, in a process of mutual learning (Maciel/Albagli 2007).

In our case, the proximity factor must be considered both in its local dimension and in reference to the virtual space traced by the transnational networks through which ideas and products flow.

Communities of policy learning

Potential reciprocity is the fundamental precondition for transfer. The problems tied to transfer in industrial or commercial policies vary.

The absence of direct processes of industrialization or commercialization on a large scale leaves products and their use at a permanent prototype level, conceived in precise contexts. Policy learning objects can only be developed through their adoption and their transfer on behalf of other users. It is the subsequent user who will fine-tune the product and will prepare it for its next stage of development.

The systems of education and training are widely composed of lead users – that is, actors who, whenever possible, produce their own policy tools from whatever they have available. As lead users, these are not individuals looking for standard products, but on the contrary, people with a predisposition to manage themselves – in other words, to adapt the results to their needs. These are individuals open to processes of product innovation, and willing to become an active part in these processes of inspiration or adaptation.

This phenomenon is not new and does not only pertain to the field of education and training.

Users of products and services – both firms and individual consumers – are increasingly able to innovate for themselves. (...) Users that innovate can develop exactly what they want, rather than relying on manufacturers to act as their (often very imperfect) agents. Moreover, individual users do not have to develop everything they need on their own: they can benefit from innovations developed and freely shared by others (von Hippel 2005, p. 2).

The conscious position held by the lead users, open to innovation, goes together with their predisposition to share the results they have obtained and the innovations they have implemented. The extent to which results are shared may vary, depending to whether we are looking at individuals belonging to the public training system or to the private one (where competition is more intense). Nevertheless, the effort in innovation is complementary to a willingness to share results and to search for mutual benefits in order to strengthen one's own reputation in the network of knowledge exchange that one belongs to.

This confirms what has already been verified by von Hippel regarding the importance of belonging to innovation communities:

Innovation by users tends to be widely distributed rather than concentrated among just a very few very innovative users. As a result, it is important for user-innovators to find ways to combine and leverage their efforts. Users achieve this by engaging in many forms of cooperation. Direct, informal user-to-user cooperation (assisting others to innovate, answering questions etc. (ibid., p. 11).

More precisely, aside from belonging to innovation communities (institutional, professional, sector-based, etc.), belonging to a specific type of community seems more significant: a community in which information on the innovations introduced and the results obtained circulates in an organised manner, and where the access to and the use of the products are favoured by cooperative relations. The specificity of the community lies in the fact that the object of exchange is innovative policy ideas and products.

The policy learning method

The problem arising from the policy learning method immediately reveals a two-fold requirement: on the one hand, the need to adopt an open approach to the quest (rather than search), and on the other, the need to guarantee a device that allows for communicating, collecting, and organizing the results of the use for political action.

The initial methodological orientation is a response to the fact that policy learning appears as a study that has been thoroughly completed: the understanding of how to improve one's own performance. In these cases, what prevails in the final analysis is a kind of "methodological opportunism (which) selects constructional tests that fit specific analysis, and ignores the evidence that can be provided by using other criteria that do not match the expectations of the analyst" (Croft 2001, p. 45). The policy-making players who form a part of the network for the purpose of understanding which ideas and which policies are worthy of consideration are not concerned with the formal coherence of their procedure, nor can they be constrained to operate within such a method, even if it is seen as the most suitable with regard to the subject.

In our case it is the nature of policy learning – autonomous, voluntary, and highly suited to the action – which inevitably relegates it to the realm of methodological opportunism, where – given any standard whatsoever, however "basic" or "necessary" it may be for science – circumstances will always arise in which it is convenient not only to ignore the standard, but to adopt its opposite (see Feyerabend 1975).

The methodological orientation serves to offset the uncertainties of methodological opportunism via the definition of shared methods and instruments in the support of co-operative and transformational learning.

The starting point is the adoption of the *Open Method of Coordination* (OMC), launched at the Luxemburg Council and confirmed at the Lisbon Council. Created without centralized supranational governance, the OMC is designed to enable European politics to effectively deal with strong national diversity (see Commission of the European Communities 2002, p. 20).

Policy learning and transfer in regional lifelong learning policies

The OMC was defined by the Portuguese Presidency in its conclusions from the European Council as a method involving a specific set of elements:

- fixing guidelines for the European Union combined with specific time-tables for achieving the goals which they set in the short, medium and long term;
- establishing, where appropriate, quantitative and qualitative indicators and benchmarks against the best in the world and tailored to the needs of different Member States and sectors as a means of comparing best practises;
- translating these European guidelines into national and regional policies by setting specific targets and adopting measures, taking into account national and regional differences;
- periodical monitoring, evaluation and peer review organised as mutual learning processes (European Council, Presidency Conclusions 2000, § 37).

As de la Porte Pochet and Room (2001) claim:

The OMC can be characterised as a “post-regulatory” approach to governance, in which there is a preference for procedures or general standards with wide margins for variation, rather than detailed and non-flexible (legally binding) rules (p. 302).

The establishment of the OMC is based on the practice of benchmarking, peer review, cyclical follow-up of results, and built-in feed-back mechanisms.

Bulmer and Radaelli, researchers who contributed to the development of this concept and the OMC model, locate the model in the framework of the process of “Europeanization”, guided by “soft law relating to rules of conduct that are not legally enforceable but none the less have a legal scope in that they guide the conduct of the institutions, the member states, and other policy participants”, and which advance a much more voluntary and non-hierarchical process (Bulmer/Radaelli 2004, p. 7). The comparison

offered by the authors with other models of governance shows how the OMC is characterized by its orientation towards coordination, policy exchange, and the adoption of horizontal relationship methods.

However, the adoption of the OMC in intra-regional cooperation and policy learning cannot be reduced to mere transposition. The initial problem derives from the fact that the way in which OMC is currently being developed is connected to experiments mainly involving the national levels, thus excluding regional governments in particular from the field of lifelong learning, and including actual decision-makers only in rare cases. This has certainly pushed it further towards a technicist direction.

Historical lifelong learning challenges and policy learning

Policy learning and transfer happen within a historical context and against the backdrop of strategic challenges asking for important, paradigmatic reforms. They are also deeply influenced by a low propensity for change in the field of learning policy (lower and weaker than in other systems such as health, social security, transport, etc.).

Let's take as acceptable the following brief overview of current challenges in lifelong learning in order to overcome the crisis of education and training models. In the past, education and training systems were used to create a feeling of belonging to the state and to the nation, to ensure social reproduction, and to guarantee sufficient competence supply. Today the model is still the same. However, its relation to the political discourse on competences has weakened the idea of education, and the effects of their mismatch have worsened due to the fact that social reproduction functions lead to the loss of potential talents. This has meant questioning public strategies of education and training, entrusting families and companies with the task of providing further training for citizens, both employed and unemployed.

Countless contradictions emphasize the crisis of existing strategies and models. We live in a society where professional maturity is reached too late, and where work is stopped too early. European education and training systems produce no less than 30 per cent of dropouts and low-skilled workers. These are people, in other words, whose personal and

professional growth depends only on job quality and the social networks they belong to. Companies hire people who may have 20 or more years of training, but who need many more years before they reach the level required. This may be the reason why staff turnover is high: in a few dynamic European private companies, it is above eight years (in the United States, it is even lower).

When public policies invented European education and training systems, they were designed to be separate from the world of work. At the same time, we invented the idea of “youth”, meaning individuals who must live as consumers and who do not need to contribute to demographic growth.

Today, this separation is mitigated by a few corrective measures, which to date have produced only limited effects. Nevertheless, our societies avail themselves of excellent specialists, including armies of business people and managers. When young people enter the working world, their training is entrusted to these people. Specialists, business people, managers, and bosses are certainly competent here, but we are not equally certain that they know how to help the people working for them grow. This is because those who possess the knowledge do not know how to teach, and those who do know how to teach are not in the right place.

All of this leads to an enormous waste of human potential, creating serious economic and social damage. This is why we need a lifelong learning strategy that is capable of transforming living and working places into training places. Science can help overcome this situation if researchers know how to provide answers to the following needs:

1. Provide transparency; describe and measure not just what someone has learned, but above all predict what a person will know how to do;
2. Reform education and training systems (not just school and university) integrating job places (not just for young people), guaranteeing their educational quality;
3. Build a large team of specialists, business people, and managers who know how to develop the people working with them: leadership is not an art, it is the conscious management of everything that trains a person;
4. Give more responsibility and power to individuals in making their own decisions on how their training should be done.

Finally, the question is: can the OMC facilitate policy learning and/or transfer processes related to these challenges? The provisional answer is: only in part. For it does not correspond fully to the process of policy learning (and less to policy transfer). To facilitate policy learning and transfer, the OMC should become simplified and sensitive to institutional learning and decision-making processes.

Beyond a linear interpretation

The institutional policy learning process is far from being linear and close to being continuously affected by *karstic* dynamics – like a river disappearing in subterranean limestone caverns to appear again after a while.

There is a huge amount of evidence confirming the weakness, for instance, of the current school paradigm. This evidence notwithstanding, only a few governments have been able to adopt and progressively implement an adequate reform process. The most dynamic governments started more than two decades ago, but they are still on the way.

That process is not rational; it is neither based on the simple accumulation of evidence and knowledge, nor on an analysis of needs and demands. The process is mainly affected by institutional behaviour, determined by cultural and sustainability factors, including all consensus components; it just works like a typical learning process.

Seen within this context, the OMC, as a method, represents an organizational characteristic to process inter-institutional learning. But it does not correspond to the policy learning process of an institution such as a regional government. This means that we have to look for theories that help us explain and manage such dynamics in order to incorporate them into our institutional learning theory. Here, we would like to mention the “punctuated-equilibrium theory”. It may help explain the complexity (or the non-linearity) of the policy learning processes of regional governments. It also helps us understand how it happens that the institutional system of government organizations and rules produces both a plethora of small accommodations and radical changes.

Punctuated-equilibrium theory seeks to explain a simple observation: political processes are generally characterised by stability and incrementalism, but occasionally they produce large-scale departures from the past. Stasis, rather than crisis, typically characterises most policy areas, but crises do occur. Large-scale changes in public policies are constantly occurring in one area or another (...). While both stability and change are important elements of the policy process, most policy models have been designed to explain, or at least have been most successful at explaining, either the stability or the change. Punctuated-equilibrium theory encompasses both (True/Jones/Baumgartner 2007, p. 97).

Punctuated-equilibrium theory places “the policy process on a dual foundation of political institutions and bounded rational decision-making” (True/Jones/Baumgartner 2007, p. 1).

The term “bounded rationality” stresses the fact that individuals are limited by the information they have, the cognitive limitations of their minds, and the finite amount of time they have to make decisions. But this dimension alone could only explain the progressive evolution of policies based on a continuous incrementation of information (the so-called incrementalism theory) and not the *karstic* spans.

Neither incrementalism nor globally rational theories of preference maximisation fit well with the joint observations of stasis and dramatic change that are the dual foci of the punctuated-equilibrium approach. However, if we add the simple observation that attention spans are limited in governments just as they are in people, then we have a theory of decision making that is consistent with punctuated-equilibrium theory and with what is actually observed. Since agenda-setting theory always rested on such a decision making foundation, punctuated-equilibrium theory simply extends current agenda-setting theories to deal with both policy stasis, or incrementalism, and policy punctuations (True/Jones/Baumgartner 2007, p. 6).

For our object of study, the fundamental consequence affects the feasibility of a learning process. The basic condition is represented by the need that the issue is already a part of priorities and of the agenda of the regional governments involved. It is the starting point for a learning process that individuals (policy makers, civil servants, and other key players) will affect organizational learning.

A methodological proposal for transregional policy learning

We will conclude with a provisional proposal for a design capable of supporting a process of institutional policy learning among regional governments, focused solely on mutual learning. The proposal is based on the experience accumulated, over the past decade, by several regional governments in various European countries.

Models to guarantee the quality and effectiveness of international cooperation must be adopted because in order to achieve common goals, multilevel governance must be established on reciprocal loyalty between all levels of government and between institutions. (...) good cooperation between the various levels of political power and the institutions is absolutely vital; it has to be based on trust, rather than on confrontation between the different legitimate political and democratic roles (Committee of the Regions 2009, p. 10f).

Regional governments cooperate in order to reinforce economic and societal internationalization through their policies. In addition, they cooperate to establish policy decisions on the evidence produced from experience elsewhere. Greater relevance of decisions taken and better results can be guaranteed by being open to comparing and transferring new ideas, procedures, and instruments.

Cooperation and mutual learning between regional governments being monitored has already been established on the following principles:

1. Cooperation must adapt to the dynamics that accompany the political and decisional processes of each individual regional government. These dynamics are characterized by phases of hard innovation produced by deep reforms, alternating with moments of soft innovation, that is, the slow progressive accumulation of perfecting practices. This is why cooperation must be open to synchronous as well as asynchronous procedures. Each regional government must find a response to its improvement demands through cooperation in its priority times and topics.
2. Policy learning processes must be activated in response to the demand of each regional government and not just when there are initiatives linked to common interest goals.

3. The quality of cooperation between regional governments depends on the constant commitment to building an organized area of mutual learning that fosters the encounter between demand and supply of cooperation between regional governments.
4. This means building and maintaining stable relationship channels, using a European-wide network of services that
 - guarantees communication between potential institutional partners,
 - guarantees regular, recurrent flows of exchange of information about new ideas, current challenges, and successful cases, and
 - takes on the commitment of progressing towards a quantitative type of interregional benchmarking.

All regional governments are a source of knowledge and experience. The quality of the policy learning offer that each regional government can grant at an international level depends on the existence of intelligent (i.e. evidence-based) policies. Such policies need to be documented and evaluated in their processes, results, and, if possible, their impact. Furthermore, the quality of learning depends on an institution's willingness to establish international collaborative relationships, and on the possibility to activate the necessary resources.

When regional governments accept policy and mutual learning demands, they guarantee their partners the most suitable level of policy interaction and the necessary technical contribution in terms of access to information and relationships with stakeholders. Understanding the differences and specific aspects of each partner means that they can all surpass the national cultural filters that obstruct policy learning in an international dimension.

All regional governments have reasons to use international cooperation in order to improve their policies, whether they are connected to managing regional development or international dimensions. For this commitment to produce added value, the demand for cooperation must correspond to a solid need for improvement and change, supported by an explicit institutional choice. For the regional government, this is the condition for expected improvement to be achieved in the short and medium term, and for a demand for cooperation that can generate satisfactory results for all of its partners. Before making any proposal for cooperation, the regional governments give

a quality guarantee to their partners, specifying and guaranteeing solid local foundations to their policy learning demand. Such an agreement must be the product of a consultation process between all the key actors involved. It is accompanied by the proposal of the appropriate actors according to the type of policy selected and the responsibilities involved, depending on the results that are expected. The guarantee for policy learning quality depends on the preliminary commitment in work aimed at overcoming the various types of cultural filters that hinder mutual understanding and arise from the diversity of ideas, concepts, and practices.

Initiating a policy learning process between regional governments potentially produces further needs for investigating and developing relationships. Therefore, a further preliminary condition of quality and success is formed by demonstrating the capability to activate the resources necessary for potential developments and the availability of reinforced bilateral and multilateral cooperation in mutual learning prospects.

The internationalization of job markets and training and productive systems is accompanied by regional governments with concerted actions of common interest aimed at creating infrastructures, services, or initiatives of reciprocal interest. This can concern the mobility of citizens in terms of training, work, or business, as well as the coordinated production of training offers or other joint ventures.

References

- Bulmer, S.J./Radaelli, C.M. (2004): *The Europeanisation of National Policy? Queen's Papers on Europeanisation*. No. 1
- Commission of the European Communities (2002): *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Taking Stock of Five Years of the European Employment Strategy*. Brussels, COM 416 final
- Committee of the Regions of the European Union (2009): *The Committee of the Regions' White Paper on Multilevel Governance*. Brussels
- Croft, W. (2001): *Radical Construction Grammar*. Oxford
- De la Porte, C./Pochet, P./Room, G. (2001): *Social benchmarking, policy making and new governance in the EU*. In: *Journal of European Social Policy*, 4, pp. 291–307
- European University Institute (2008): *Study on the Division of Powers Between the European Union, the Member States and Regional and Local Authorities*. Florence

- Federighi, P./Abreu, C./Nuissl, E. (2007): Learning among Regional Governments. Bielefeld
- Federighi, P./Torlone, F. (2007): Tools for Policy Learning and Policy Transfer. Bielefeld
- Federighi, P./Hudabiunigg, H./Torlone, F. (2008): Transfer of Innovation through Valorisation Communities. Mantova
- Federighi, P. et al. (2010): Regional Governance and Lifelong Learning Policies. Firenze
- Federighi P./Torlone F. (Eds.) (2011): SMOC. Soft Open Method of Coordination from Prevalet. Joint progress report of Regions on the implementation of European Lifelong Learning Strategies. Firenze
- Feyerabend, P.K. (1975): Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge. London/Atlantic Highlands
- Hippel, A. von (2005): Democratizing Innovation. Cambridge/London
- Leonard, D.A./Sensiper, S. (1998): The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation. In: California Management Review 40, 3, pp. 112–132. (Reprinted with new introduction in Choo C.W./Bontis, N. (Eds.) (2002): Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge. New York)
- Maciel, M.L./Albagli, S. (2007): Informação e desenvolvimento: conhecimento, inovação e apropriação social. UNESCO Office Brasilia. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Brasília, UNESCO/IBICT
- Nedergaard, P. (2005): The open Method of coordination and the analysis of mutual learning of European employment strategy. Working paper Nr. 4, International Center for Business and Politics. Copenhagen Business School. Frederiksberg
- Provincia di Livorno Sviluppo (2008): Senior at Work. Provincia Livorno Sviluppo, Livorno
- Radaelli, C.M. (2000): Policy Transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy. In: Governance, 1, pp. 25–43
- Stone, D. (2000): Learning Lessons, Policy Transfer and the International Diffusion of Policy Ideas, Working Paper. University of Warwick. Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation, Coventry
- Tudor, R. (2010): Formal and Tacit Innovation, Creativity and Innovation Management, in: Creativity and Innovation Management, 4, pp. 329–331
- True, J.L./Jones, B.D./Baumgartner, F.R. (1999): Punctuated-Equilibrium Theory Explaining Stability and Change in Public Policymaking. In: Sabatier, P. (Ed.): Theories of the Policy Process. Boulder/Oxford, pp. 97–116