

2. Verortung im bildungspolitischen Kontext, theoretische Einbettung und Zielsetzung des Programms

RUDOLF TIPPELT/CLAUDIA STROBEL/ANDREA REUPOLD/CHRISTOPH EMMINGHAUS/
RAINER BRÖDEL

2.1 Europäische Bezugsebene und nationale Einbettung

An das strategische Ziel der Europäischen Union anschließend, einen europäischen Raum für Lebenslanges Lernen zu schaffen, der den Bürgerinnen und Bürgern Möglichkeiten zur Lebensgestaltung und Selbstverwirklichung bietet, initiierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“.

Lebenslanges Lernen wird dabei als Schlüssel und Hilfsmittel zum Erlangen von Bildung und damit für die selbstgesteuerte Gestaltung individueller Lebens- und Erwerbschancen verstanden. Bildung erhält den Status einer Ressource, die die kulturelle Teilhabe ermöglicht und als Motor für gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung fungiert.

Auf der Ebene europäischer Bildungspolitik findet der Ansatz der Lernenden Regionen eine implizite basale Begründung im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Europäische Union 2000). So wird mit der Botschaft „Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen“ (ebd., S. 22 ff.) dafür plädiert, Netze mit lokalen Verbänden und Freiwilligengruppen sowie auch „Dienstleistungen ohne Schwellenängste in vertrauter Umgebung“ (ebd., S. 20) aufzubauen. Zugleich räumt man dem lokalen Lernen einen hohen Stellenwert ein. Den Lernenden soll das Lernen „geografisch näher“ (ebd., S. 23) gebracht werden. Mit dieser Leitlinie verbindet sich auch die Frage nach der Entwicklung einer alltagsweltlich vertrauten und nutzerorientierten Lerninfrastruktur, indem es heißt: „... Ressourcen neu zu organisieren und umzuverteilen, um Lernzentren dort zu schaffen, wo die Menschen täglich zusammenkommen – nicht nur in Schulen, sondern auch z. B. in Gemeindezentren, Einkaufszentren, Bibliotheken, Museen, Kirchen, Parks, öffentlichen Plätzen, Bahnhöfen, Busbahnhöfen, Gesundheitszentren, Freizeitzentren und Werkskantinen“ (Europäische Union 2000, S. 23).

Die deutsche Bildungspolitik hat das Konzept der Lernenden Region zum Kern des Aktionsprogramms „Lebensbegleitendes Lernen für alle“³ (BMBF 2001, S. 12) erhoben. So startete im Jahr 2001 das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, das öffentlich ausgeschrieben war und die Entwicklung von dauerhaften Partnerschaften in Form von bereichsübergreifenden Bildungsnetzen zum Ziel hatte. Es forcierte die Schaffung einer neuen Lernkultur und die Entwicklung innovativer Angebote. Lernen wird in diesem Zusammenhang als Prozess gesehen, der über das ganze Leben hinweg in eigenverantwortlicher Gestaltung stattfindet. Dazu war es notwendig, ein maßgeschneidertes Beratungs-, Lern- und Weiterbildungsangebot aufzubauen, um auf breiter Basis die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und so für den Einzelnen berufliche und gesellschaftliche Chancen zu erhöhen bzw. zu sichern. So sollen Bildungsabbrüche vermieden, die individuelle Beschäftigungsfähigkeit gefördert und zudem die Wettbewerbsfähigkeit von Regionen gesteigert werden.

Unter den bildungspolitisch initiierten Innovationen nehmen die Lernenden Regionen damit eine Zentralstellung ein. Ihre förderungspolitische und paradigmatische Priorisierung gründet in der Erwartung, dass sich durch diesen Ansatz auf regionaler und lokaler Ebene Mobilisierungseffekte hinsichtlich des Auf- und Ausbaus einer nutzerorientierten Bildungs- und Lerninfrastruktur erzielen lassen und damit einhergehend auch das Lebenslange Lernen einen nachhaltigen Entwicklungsschub erfahren könne. Vor allem der „Aufbau und Ausbau bildungsbereichs- und trägerübergreifender Netzwerke“ (ebd., S. 12) generiert flexible Dienstleistungsstrukturen, die Bildungsanbieter und Bildungsnachfragende zusammenführen und auch bildungsfernen Gruppen niedrigschwellige Zugänge zum intendierten Lernen eröffnen.

2.2 Lernende Regionen und lernende Gesellschaft

Als bildungspolitisches Konzept sind Lernende Regionen eng mit der Vision einer „lernenden Gesellschaft“ verbunden (vgl. BMBF 2001). Bei beiden handelt es sich um entwicklungsfähige – einander bedingende – Konzepte (vgl. Brödel 2007). Deren Konturen haben sich über einen längeren Zeitraum in sozialwissenschaftlichen und internationalen Diskursen herauskristallisiert (vgl. Kraus 2001). Bei der lernenden Gesellschaft werden in Verbindung mit Lebenslangem Lernen alle gesellschaftlichen Akteure und alle Altersgruppen einbezogen (vgl. Delors u. a. 1997). Lernen und Wissensaneignung findet keineswegs mehr allein in dafür geschaffenen Institutionen und Organisationen statt, sondern ist Teil nahezu aller gesellschaftlicher Aktivitäten und Lebenswelten. Zudem kennzeichnet das Leitbild der lernenden Gesellschaft die zunehmende Tendenz einer Entfaltung von Prozessen selbstgesteuerten und vernetzten Lernens, wobei den klassischen Bildungsinstitutionen und den sich entwickeln-

3 http://www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm_lebensbegleitendes_lernen_fuer_alle.pdf

den Netzwerken auf regionaler und lokaler Ebene wichtige Orientierungs-, Fundierungs- und Unterstützungsfunktionen zukommen.

Die skizzierte internationale Diskussions- und Gestaltungsperspektive der lernenden Gesellschaft liefert bereits in der Initiierungsphase des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ eine wichtige Referenz. Auch für die weiter gehende Arbeit an der Verwirklichung eines „lebenslangen Lernens für alle“ hat die Orientierung stiftende Perspektive der Lerngesellschaft keineswegs an Aktualität und Dringlichkeit verloren (vgl. BMBF 2001), vergegenwärtigt man sich etwa die unabweisbaren Lernherausforderungen einer dichter gewordenen globalen Interdependenz oder die generell zunehmenden Anforderungen hinsichtlich einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung in den wissensbasierten Arbeits- und Lebenszusammenhängen (vgl. Delors u. a. 1997).

Zum Abschluss des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, dessen Erträge in diesem Bericht aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung dargestellt werden, ergibt die Analyse aktueller bildungspolitischer Dokumente den Befund einer nachhaltigen Stärkung von Lernenden Regionen als zukunftsfähige Option für die breite Verwirklichung des Lernens in der Lebensspanne und in der gesellschaftlichen Praxis. Entsprechend ist den „Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf“ (BMBF 2008) die perspektivreiche These zu entnehmen, dass Bildung ein zentraler Motor für die regionale, aber auch für die lokale Entwicklung darstellt und hierbei integrierten oder netzwerkasierten Konzepten eine Schlüsselrolle zukomme (vgl. BMBF 2008).

2.3 Das Konzept der Lernenden Regionen und Bezüge der aktuellen Governance-Forschung

In den Netzwerken der Lernenden Regionen wirken Bildungsinstitutionen, Verbände, Unternehmen, Politik und auch zivilgesellschaftliche Akteure zusammen, um bestimmte regionale Probleme im Bildungsbereich zu lösen. Dies entspricht der Zielsetzung des bundesweiten Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (vgl. Kapitel 1): Es sollen bildungsbereichsübergreifende regionale Netzwerke gebildet werden, die die Verantwortung für die Entwicklung regionaler Lern- und Bildungsmöglichkeiten erkunden. Dazu übernehmen sie auch Aufgaben der regionalen Organisation und Steuerung im Bildungsbereich, die aufgrund ihrer ganz eigenen Form der Organisation als Netzwerke „zwischen Markt und Hierarchie“ verortet werden (vgl. Tippelt/Reupold/Strobel/Emminghaus/Niedlich 2008). Diese Perspektive auf Koordinationsmöglichkeiten kollektiven Handelns nimmt auch die aktuelle Governance-Forschung der Sozialwissenschaft ein. Governance wird in einem analytischen Ansatz als Oberbegriff für alle Muster der Interdependenzbewältigung zwischen gesellschaftlichen Akteuren und dem Staat sowie zwischen Staaten verstanden.

Der Begriff bezeichnet also keine spezifische Realität, sondern stellt eine Perspektive auf die Realität dar (vgl. Benz/Lütz/Schimak/Simonis 2007). Sie ist damit auf die Erforschung von verschiedenen Formen und Mechanismen der Interdependenzbewältigung konzentriert. Diese Interdependenzbewältigung bzw. Koordination kollektiven Handelns erfolgt zwischen größtenteils autonomen Akteuren, deren Handlungen sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Benz/Lütz/Schimak/Simonis 2007). Dies ist auch bei den Akteuren der Lernenden Regionen zu beobachten.

In dieser letzten Phase des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ kann aus wissenschaftstheoretischer Sicht die Governance-Perspektive einen möglichen Analyserahmen bilden, innerhalb dessen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eingebettet werden. Denn speziell die letzte Förderphase bietet noch einmal verstärkt für kommunale Akteure und Akteure der Wirtschaft Anschlussmöglichkeiten für die Kooperation in Netzwerken.

Educational und Regional Governance

Die Governance-Forschung analysiert Mechanismen sozialer Ordnungsbildung, die elementarer sind als die Ordnungsmuster Staat, Markt, Gemeinschaft, Netzwerk etc. Zentrales Kriterium hierbei ist die kollektive Handlungsfähigkeit, die auf drei Konstellationsarten der Interdependenzbewältigung beruhen: Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung (vgl. Schimank 2007).

Als ***Regional Governance*** wird ein Ansatz bezeichnet, der interessengeleitete Kooperationen einzelner Akteure zur Steuerung über komplexe, sich selbst organisierende regionale Netzwerke in den Fokus nimmt. Der Governance-Ansatz bezieht die jeweiligen Handlungslogiken mit ein, das heißt, er berücksichtigt die „kausalen Verbindungen zwischen Strukturen (Institutionen oder Machtverteilung) [und] Interessen und Interaktionen“ (Benz/Lütz/Schimak/Simonis 2007, S. 14).

Im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wird die regionale Steuerungssicht auf das Bildungssystem und den Bildungsmarkt eingenommen, d. h., aus der Perspektive der Governance-Forschung werden damit zwei spezifische Unterebenen mit einbezogen: ***Regional Governance*** und ***Educational Governance***.

Entgegen der weitläufigen Meinung, dass der Staat in den meisten westlichen Gesellschaften über die alleinige Kontrolle des Bildungssystems verfügt, können zunehmend andere Akteure identifiziert werden, deren Einfluss auf das gesamte Bildungssystem immer deutlicher wird (vgl. Dale 1997). Bei diesen neuen „Mitspielern“ handelt es sich um die Institutionen des Marktes und der Zivilgesellschaft. Dieser Wandel der Einflussnahme und Kontrolle innerhalb des Bildungssystems versetzt den Staat aus seiner Stellung als „Ordnungsmacht“ in die Position eines mehr oder weniger gleichberechtigten Konkurrenten. Die neu entstandene Educational-Governance-Perspektive ist somit „auch Ergebnis eines historischen Wandels in den Beziehungen

zwischen Gesellschaft, Staat und Markt und dem Denken über diese Beziehungen“ (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 15). Neue alternative Regierungsformen entstehen, da die Grenzen zwischen Staat, Zivilgesellschaft und Markt immer mehr verschwimmen (ebd.). Diesen Mischformen politischen, staatlichen, marktförmigen und zivilgesellschaftlichen Handels entspringen Akteurskonstellationen bis dahin unbekannter Art, die koordiniert und zusammenwirken und somit die Produktion öffentlicher und nicht öffentlicher Güter beeinflussen. Die Perspektive des Educational Governance fragt nun danach, wie im Rahmen des Bildungssektors die erforderlichen Leistungen hervorgebracht werden, „wie die Handlungskoordination zwischen Akteuren erfolgt, welche Formen der Kooperation, welche Mischformen sich zwischen diesen Kooperationsmodi entwickeln und in welchem Grade sie institutionalisiert sind“ (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 16).

Durch demografische Veränderungen, wirtschaftlichen Wandel in Richtung Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, eine fortschreitende Internationalisierung und Globalisierung, die mit einem starken Wettbewerbsdruck einhergeht, Migrationsprozesse, veränderte familiäre und außerfamiliäre Lebensformen, ein verändertes Umweltbewusstsein u. a. m. werden alle Akteure des Bildungssystems mit sich laufend veränderten Bedingungen konfrontiert. Es geht darum, Bildungsarmut zu vermeiden, um nicht das Individual- und Wirtschaftswachstum zu bremsen. Die Bildungspolitik begegnet diesen Problemlagen mit veränderten Steuerungsinstrumenten und Abstimmungsprozessen zwischen den Akteuren und Organisationen, welche als Ziel haben, die Regelungsstruktur (Governance) an die veränderten Außenbedingungen anzupassen (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007). Dabei gilt es, mit den verfügbaren Finanzmitteln die bisherigen Leistungszuwächse noch zu steigern, d. h., unter dem Stichwort der „Kostenneutralität“ (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007) „endogene Potenziale zu entdecken und auszuschöpfen“ (S. 18). Mit anderen Worten sollen vermutete Zeit-, Motivations- und Organisationsreserven, welche man vor allem durch die Stärkung interner Management- und Entscheidungsfähigkeit der Bildungsakteure erwartet, freigesetzt werden, um die Qualität des Bildungssystems zu verbessern.

Die Perspektive der Educational Governance ist eine Ergänzung der politischen Planung als „Gesellschaftssteuerung“ (vgl. Mayntz 1987; 1996 nach Kussau/Brüsemeister 2007), denn die neuen Probleme lassen sich kaum mehr mit den herkömmlichen Mitteln durch Verordnungen bewältigen. Educational Governance sucht nach alternativen Regelungsstrukturen und umschließt dabei alle beteiligten Akteure: Staat, Markt und Zivilgesellschaft in neuen Interaktionsformen wie Netzwerken, Public-Private Partnerships, runden Tischen, öffentlichen Foren, Moderationen etc. (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007).

Diese neuen Formen der Interaktion führen zu einer gewollten Abhängigkeit von koproduktiven Leistungsbeiträgen anderer Akteure. Dabei wird die Steuerung (z. B. durch den Staat) nicht obsolet, sondern im Gegenteil sogar gefestigt, bedingt durch die entstandenen Interdependenzen (vgl. Dale 1997). Aus der Educational-Governance-

Perspektive ist Steuerung nur innerhalb eines „doppelt indirekten Verhältnisses denkbar“ (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 24), sodass einerseits jede Steuernde bzw. jeder Steuernde von Abhängigkeiten gegenüber anderen Akteuren beeinflusst wird und der steuernde Akteur auf der anderen Seite aber für die Durchsetzung seiner konkreten Ziele gegenüber anderen Akteuren Opportunitäten und Restriktionen einbauen kann, mit deren Hilfe diese anderen Akteure zu bestimmtem Handeln veranlasst werden (ebd.). Es wird klar, dass sich handelndes Zusammenwirken nicht notwendig harmonisierend vollzieht, sondern politisches, pädagogisches, administratives, zivilgesellschaftliches Handeln beinhaltet, das Konflikte überwinden muss (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007).

Die Educational-Governance-Forschung analysiert indessen die verschiedenen Formen und Ausprägungen der Handlungskoordination im Bildungssystem zwischen Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft, die hierarchische oder nicht hierarchische, so z. B. netzwerkartige Beziehungsmuster aufweisen kann. Näher beschäftigt sich dieser in Deutschland noch relativ junge Forschungsansatz mit den Akteuren und Akteurskonstellationen, den Interdependenzen zwischen diesen und den Systemen, in denen sich auf mehreren Ebenen das Geschehen der Educational Governance betrachten lässt (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007).

Insbesondere in dieser letzten Phase des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wird der aktuelle Stand der Forschung durch die Befunde im Bereich der Kooperationen zwischen den bereits etablierten Netzwerkakteuren, wirtschaftlichen Vertreterinnen und Vertretern und den kommunalen Vertreterinnen und Vertretern bereichert. Dieser Fokus wird speziell durch die Regional Governance und die Educational-Governance-Forschung und ihre Ergebnisse gestützt, denn hier bringen die Lernenden Regionen z. B. innovative Ansätze zur bildungsbereichsübergreifenden regionalen Bildungsberichterstattung ein.

Nach Fürst (2007) liegen einige strukturierende Erkenntnisse für den Regional-Governance-Bereich vor, auch wenn es noch keine konsensbasierte systematische Entwicklung eines Konzeptes gibt. Im Folgenden wird eine Auswahl getroffen, die für den Rahmen, den das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ im Bereich der Vernetzung von Akteuren im regionalen Kontext vorgibt, geeignet scheint:

1. Die *Gestaltungsspielräume* von Governance sind vom historisch gewachsenen Kontext bestimmt und weisen damit einen ausgeprägten Grad regionaler Spezifität auf.
2. Governance bedeutet kollektives Handeln, was ausschließlich dann umgesetzt wird, wenn zuvor eine *gemeinsame Problemsicht* und ein entsprechender *Handlungsbedarf* durch die Beteiligten formuliert wurden. Fürst (2007) weist darauf hin, dass im Gegensatz zum wirtschaftlichen Bereich die Akteure eines politischen Umfelds eher dazu neigen, einen Mangel oder ein Problem lösen zu wollen, als eine Option oder eine Chance wahrzunehmen. Im wirtschaftlichen Bereich sei

der Handlungszwang auf die Akteure durch den Konkurrenz- und Effizienzdruck wesentlich stärker, daher werden Optionen auch stärker genutzt.

3. Governance richtet die gemeinsame Handlungsorientierung auf eine *Gemeinwohlperspektive* aus und zieht daher Lernprozesse aufseiten aller Beteiligten nach sich.
4. Diese *Lernprozesse* können durch geeignete *Rahmenbedingungen* und Strukturen befördert werden, wie sie z. B. durch das Förderprogramm zu Lernenden Regionen geschaffen werden.
5. Die jeweiligen *Handlungskontexte* der verschiedenen Akteure bedingen eine je unterschiedliche Form der *Mitwirkung*, d. h., dass Vertreter der Wirtschaft Engagement in konkreten Projekten vorziehen, während politische Vertreter vornehmlich in eine abstraktere Auseinandersetzung eintreten i. S. von Zukunftsgestaltung und Leitbildgenerierung. Beide Aspekte bedingen aber den Erfolg einer Lernenden Region (vgl. Tippelt/Reupold/Strobel/Kuwan 2009) und müssen daher erfüllt werden.
6. Die Koordinierung dieser unterschiedlichen Interessen, Herangehensweisen, Mitwirkungsbereitschaften und Erwartungshaltungen braucht eine vermittelnde Instanz. In den Netzwerken der Lernenden Regionen wurde diese Funktion durch die Netzwerkmanagerinnen und Netzwerkmanager übernommen. Nach Fürst (2007) eignen sich für solche Führungsaufgaben typischerweise institutionalisierte regionale Akteure, die dann auch diese Governance-Prozesse initiieren.
7. Die Koordinatoren oder Governance-Initiatoren sind bzgl. ihrer Aufgabe auf eine entsprechende Offenheit, Sensibilität und Strukturen angewiesen: „Vermittler können aber wenig ausrichten, wenn sie nicht auf Resonanz treffen“ (Fürst 2007, S. 360).
8. Kollektives Handeln in informellen Strukturen baut auf gegenseitigem, gewachsenem Vertrauen auf und braucht Regeln für die gemeinsame Arbeit (vgl. Tippelt/Reupold/Strobel/Kuwan 2009). Hierfür ist eine freiwillige Selbstverpflichtung aller beteiligten Akteure Voraussetzung.

Bei den Netzwerken der Lernenden Regionen ist die Perspektive der Governance-Forschung u. a. bei der Betrachtung der Kooperationen der Netzwerkakteure und der Kooperation zwischen Netzwerken und Kommunen von Bedeutung. Im vorliegenden Bericht soll an geeigneten Stellen auf diese Forschungsperspektive eingegangen werden (vgl. vor allem Kapitel 4).

2.4 Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

Im Programm wurden bis September 2009 insgesamt 76 regionale Netzwerke durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds gefördert, wobei Bund und Länder gemeinsam die aussichtsreichsten Konzepte

zunächst für die Förderung der einjährigen Planungsphase auswählten und für die weitere Steuerung im Programm gemeinsam verantwortlich waren. In dieser ersten Phase sollten die Netzwerke aufgebaut, die Projektvorhaben geplant und innovative Maßnahmen ausgearbeitet werden. In der anschließenden vierjährigen Durchführungsphase wurde eine degressive Förderstrategie gewählt, um die Nachhaltigkeit der Netzwerke als konstitutives Element des Programmkonzepts zu realisieren.⁴ Die Netzwerke sollten mit unternehmerischem Denken und überzeugenden Geschäftsmodellen nachhaltige Organisationsformen der Zusammenarbeit entwickeln. Die administrative Abwicklung des Programms erfolgte durch den Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR).

Die im Programm entstandenen Netzwerke sind bildungsbereichsübergreifend angelegt und binden auch Institutionen aus anderen Bereichen außerhalb der Bildung ein. Der Mehrwert dieses Ansatzes liegt in der regionalen Vernetzung und der breiten Beteiligung unterschiedlicher Akteure z. B. aus der Wirtschaft, aus Vereinen, Verbänden und Bildungsinstitutionen, wodurch die Bürgernähe und eine Zielgruppen- bzw. Bedarfsorientierung für Individuen und Organisationen erreicht wird.

Die Netzwerke gelten als Instrumente, die mit innovativen Bildungsprojekten die regionale Bildungsinfrastruktur aufwerten und ausbauen. Bestehende und aktuelle Notwendigkeiten zur Veränderung des Bildungssystems können weiterentwickelt und ausgeglichen werden. Dabei können sie sich flexibel an den Gegebenheiten vor Ort orientieren und verlangen die Zusammenarbeit aller Akteure über die Bildungsbereiche hinweg. Regionale Bildungsnetze sind besonders gut geeignet, um auf spezifische Bedarfslagen und Strukturen der Nachfrage zu reagieren.

Die wiederentdeckte Ebene des Regionalen erscheint auch deshalb sinnvoll, weil vereinheitlichende Maßnahmen keine Antwort auf die heutige Forderung nach maßgeschneiderten Lern- und Bildungslösungen bieten. Dies bringt dann den Vorteil der räumlichen Nähe der beteiligten Personen und Organisationen mit sich und damit die Möglichkeit, die regionalen Bedarfe zu berücksichtigen, wie z. B. eine bessere Abstimmung zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssektor.

Die Lernenden Regionen entwickeln und implementieren nachhaltige Modelle für Vernetzungen und Partnerschaften, die innovative Angebote und Dienstleistungen für alle Zielgruppen des lebenslangen Lernens bereitstellen. Sie entwickelten in diesen Netzwerken innovative Lösungen in den Handlungsfeldern „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“, „Beratungsdienstleistungen“, „Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung“, „Neue Lernwelten“, „Bildungsmarketing“ (vgl. Nuissl/Dobischat/Hagen/Tippelt 2006; Tippelt/Reupold/ Strobel/Kuwan 2009).

4 An die Durchführungsphase schlossen sich Vertiefungsphasen an, die für die Netzwerke eine weitere Förderung von 11 bis zu 27 Monaten bedeuten konnten.

2.5 Die Vertiefungsphasen

Von 2006 bis 2008 wurden in zwei Vertiefungsphasen besonders vielversprechende Modellvorhaben der Netzwerke in zentralen Handlungsfeldern Lebenslangen Lernens weiter gefördert, um Leuchttürme zu schaffen, die als Vorbilder dienen und zum Transfer anregen. Zunächst wurden in einer ersten Vertiefungsphase 41 Lernende Regionen in den Innovationsschwerpunkten „Bildungsberatungsagenturen“, „Lernzentren“ und „Übergangsmanagement“ gefördert. In der zweiten Vertiefungsphase kamen zusätzlich zu diesen drei Bereichen die Schwerpunkte „Aus- und Weiterbildung in KMU“ und „Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen“ hinzu. In dieser Vertiefung wurden 56 Vorhaben gefördert (vgl. Tabelle 1). Ziel der Vertiefungsphasen war die Entwicklung von umfassenden Handlungskonzepten und Dienstleistungspaketen auf regionaler Ebene.

Innovationsschwerpunkt	Vertiefung I	Vertiefung II	Gesamt
Bildungsberatungsagenturen	18	7	25
Lernzentren	8	5	13
Übergangsmanagement	16	2	18
Aus- und Weiterbildung in KMU	—*	12	12
Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen	—*	30	30
*Kein Förderschwerpunkt in dieser Vertiefungsphase			

Tabelle 1: Netzwerke und Fördervorhaben in den Vertiefungsphasen I und II

Um die Erfolge und Aktivitäten der Lernenden Regionen herauszustellen und anderen Akteuren innerhalb wie außerhalb des Programms zugänglich zu machen, wurden für alle Schwerpunkte Themennetze aufgebaut. Diese ermöglichen einen überregionalen Austausch zwischen den Akteuren und mit Experten aus Wissenschaft und Praxis. In den Themennetzen wurden aktuelle Inhalte und Vorhaben diskutiert, sowie die Ergebnisse für einen Transfer aufbereitet.

2.6 Die Wissenschaftliche Programmbegleitung

Alle Phasen der Programmförderung wurden wissenschaftlich begleitet. Den Beginn des Programms (2001–2004) evaluierte ein Konsortium, das, bestehend aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und der Universität Duisburg-Essen, den Verantwortlichen während der Laufzeit des Programms steuerungsrelevantes Wissen zu Verfügung stellen konnte (vgl. Nuissl et al. 2006). Der weitere Verlauf des Programms, wie auch beide Vertiefungsphasen wur-

den in zwei inhaltlich aufgeteilten Bereichen (LOSE) von zwei Teams evaluiert (vgl. Tabelle 2) (vgl. Tippelt/Reupold/Strobel/Kuwan et al. 2009).

	LOS 1	LOS 2
Beteiligte Institutionen	Ludwig-Maximilians-Universität München Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München isw – Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung, Halle	Rambøll Management
Leitung	Prof. Dr. Rudolf Tippelt	Dr. Christoph Emminghaus
Zielsetzungen	Überprüfung der Zielerreichung des Gesamtprogramms	Nachhaltigkeit der Netzwerke, Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, Zusammenarbeit mit der Wirtschaft

Tabelle 2: Die Wissenschaftliche Programmbegleitung seit 2005

Der vorliegende Bericht gibt die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der beiden Vertiefungsphasen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wieder. Diese umfassen den Zeitraum 2006–2008. Um am Ende des Berichts ein abschließendes Fazit zur gesamten Programmevaluation ziehen zu können, werden in den jeweiligen inhaltlichen Kapiteln nach einer themenspezifischen theoretischen Einleitung kurz die hierzu bisher veröffentlichten Ergebnisse (vgl. Tippelt/Reupold/Strobel/Kuwan et al. 2009) summiert.

Im folgenden Abschnitt wird das methodische Vorgehen beider LOSE dargestellt, in den darauffolgenden Kapiteln werden in einzelnen Abschnitten die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Programmbegleitung herausgearbeitet.