Ulf Matthiesen/Gerhard Reutter (Hrsg.)

Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?

wbv DIE

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Lektorat: Dr. Peter Brandt/Hella Huntemann (DIE)

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.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: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0092

© 2003 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1876-0

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Inhalt

Vorbemerkungen 5

Ulf Matthiesen/Gerhard Reutter
Einleitung 7

Disziplinäre Perspektiven

Dietrich Fürst
„Lernende Region“ aus Sicht der Regionalwissenschaft 13

Markus Bretschneider/Ekkehard Nuissl
„Lernende Region“ aus Sicht der Erwachsenenbildung 35

Erfolgskritische Faktoren

Henning Nuissl
Region mit Herz – oder: Die Bedeutung von Vertrauensstrukturen 59

Gabriele Gerhardter
Region mit Köpfchen – oder: Die Lernende Region als Konstrukt steuern 70

Am eigenen Schopfe aus dem Sumpf – Lernende Region als „Heilsweg“ peripherer Regionen?

Ulf Matthiesen
Im Sog von Schrumpfungsdynamiken – eine Lernende Region im deutsch-polnischen Grenzgebiet 89

Hartmut Scholz
Müssen periphere Regionen anders lernen? Schwierigkeiten einer ostdeutschen Altindustrieregion 115

Toms Urdze
Peripher, peripherer... Notwendige Vernetzung im EU-Beitrittsland Lettland 145

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Aus der Praxis für die Praxis – Erfahrungen aus drei Beispielen Lernender Regionen

Roland Schöne/Matthias Freitag
„Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ – Gestaltung eines ganzheitlichen regionalen Entwicklungskonzeptes 153

Wolfgang Himmel
„Lernende Region Bodensee“ – Reflexionen über den Gestaltungsprozess regionaler Netzwerke 182

Bernd Thunemeyer
Kommentierende Thesen aus Sicht der Region MEO (Mülheim/Essen/Oberhausen) 190

Autorinnen und Autoren 194

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Vorbemerkungen

Erwachsenenbildung als Praxis und Wissenschaft beschäftigte sich jahrzehntelang in erster Linie mit dem Lernen Erwachsener als Anforderung und Möglichkeit des Individuums. Im letzten Jahrzehnt wurde auch das Lernen eines sozialen Systems zum Gegenstand der inhaltlichen Diskurse in der Weiterbildung. Vor dem Hintergrund der europäischen Diskussion – speziell dem Memorandum zum lebenslangen Lernen – ist nun die Lernende Region ein zentrales Thema der praktischen Entwicklungen und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in der Weiterbildung geworden. Unter einer Lernenden Region werden die Handlungsbedingungen in einem sozialen Raum verstanden, die es den unterschiedlichen Akteuren, Individuen wie Organisationen, erlauben, sich verändernden Bedingungen über innovative und kreative Lernprozesse flexibel und optionsreich anzupassen. An die Vernetzung der Akteure aus Wirtschaft und Bildung, Kultur und Politik werden hohe Erwartungen gestellt: höhere Transparenz der Lernmöglichkeiten, genauere Kenntnis von Lernbedarfen und -bedürfnissen, gezielte Arrangements in Bildung und Weiterbildung, verbesserte Beratung von Individuen und Organisationen, die Förderung von innovativen Lernstrukturen, kostensparende gemeinsame Nutzung von Ressourcen, Steigerung der Professionalität und Kompetenz der Akteure und vieles mehr.

Der Titel der hier vorgelegten Publikation deutet eine gewisse Skepsis angesichts der Breite der programmatischen Ansprüche an. Tatsächlich steht die Idee der Lernenden Region noch vor ihrer eigentlichen Bewährungsprobe, und es bleibt abzuwarten, inwieweit diese Postulate Realität werden und zu einer veränderten Praxis führen werden. Für die Weiterbildung ist die aktuelle Entwicklung nicht neu. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hatte sich bereits 1995 unter dem Titel „Standortfaktor Weiterbildung“ (hrsg. von Ekkehard Nuissl) mit den unterschiedlichen Facetten und Zusammenhängen zwischen Weiterbildung und Regionalentwicklung beschäftigt. Zwei Jahre später wurde diese Diskussion in einer „Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung“ (hrsg. von Klaus Klemm und Klaus Meisel) noch einmal mit Modellen und Innovationen auf den ländlichen Raum fokussiert. Im Jahr 2001 organisierte das DIE dann ein Forum für Wissenschaft, Praxis und Politik zur Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema, das anschließend in einer interdisziplinären Fachkonferenz mit Beteiligten aus der sozialwissenschaftlichen Raum- und Regionalforschung und der Erwachsenenbildungswissenschaft weiterverfolgt wurde. Grundlage für den vorliegenden Sammelband sind – z. T. neu bearbeitete – Beiträge dieser beiden Fachveranstaltungen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Zunächst geben beide Disziplinen in Grundsatzartikeln einen jeweiligen Überblick über den Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Unübersehbar sind dabei die Schnittmengen trotz unterschiedlicher theoretischer Perspektiven. Die Frage, ob – und wenn ja, wie – Regionen lernen können und welche lernförderlichen und -hinderlichen Bedingungen berücksichtigt werden müssen, tritt in den Vordergrund, da die regional ungleichzeitigen Entwicklungen bislang noch keine hinreichend wissenschaftlich belegte Handlungsempfehlungen für die Steuerung einer Lernenden Region ermöglichen. Der große Unterschied zwischen armen und prosperierenden Regionen – für die meisten europäischen Partnerländer keine neue Erfahrung – ist für Deutschland nach der deutschen Einigung eine besondere Herausforderung in der Regionalentwicklung. Sowohl die theoretischen und konzeptionellen Überlegungen als auch die praktischen Erfahrungen zu peripheren Regionen verweisen auf die vielfältigen Potenziale, die eine systematische Entwicklung der Lernenden Region beinhaltet. Steuerungspolitisch ist die Lernende Region aber kein Allheilmittel gegen ökonomische Probleme und das qualifikatorische und demografische Ausbluten dieser Regionen. Vielmehr muss das politische Konzept der Lernenden Region in ein umfassenderes Regionalentwicklungskonzept eingeordnet werden, das „harte Faktoren“ wie beispielsweise Ansiedlungspolitik und Infrastrukturförderung sowie „weiche Faktoren“ wie Bildung, Qualifizierung und Kultur integriert.

Weiterbildung leistet hierzu einen unverzichtbaren Beitrag, in der Weise, wie es Christoph Ehmann einmal formuliert hat: Regionen benötigen Menschen, die neugierig, aufnahmebereit und geistig beweglich sind. Das sind Fähigkeiten und Eigenschaften, die gemeinhin durch Bildung vermittelt und gefördert werden. Bildung ist in diesem Verständnis allseitig; sie scheut nicht die Nutzanwendung, vermittelt auch Fertigkeiten und Kenntnisse in den Berufsfeldern. Zentral ist aber, dass sie nicht außer Acht lässt, dass die Welt im Großen und die Situation in der näheren Umgebung sich ständig ändern werden und dass diese Neuerungen nicht erstarrende Angst auslösen sollen, sondern dass die Menschen sie aufnehmen und ihren Interessen entsprechend verändern. Deshalb ist Bildung, Aus-, Fort- und Weiterbildung – regional verankert und vernetzt – mehr als eine Investition zur Zukunftssicherung der Region. Sie ist die Voraussetzung und die Chance, die Menschen in Zeiten der Unsicherheit befähigen kann, Zukunft als etwas Gestaltbares zu erfahren und Kohärenz zu erleben.

Klaus Meisel

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Einleitung

Diese Publikation, die Beiträge zweier Fachtagungen[1] aufgreift und um ergänzende Beiträge anreichert, stellt einen Versuch dar, eine komplexe Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Es ist insofern ein Novum, als es sich zum einen um Perspektiven zweier Disziplinen – der sozialwissenschaftlichen Raum- und Regionalforschung und der Erwachsenenbildungswissenschaft – handelt, die sich gegenseitig bisher nicht als Bezugsdisziplinen verstanden haben. Zum anderen fließen Sichtweisen von Forschung und Praxis ein. Damit gehen wir bewusst ein Risiko ein: Wenn unterschiedliche Praxissysteme als Leser angesprochen werden sollen, ergibt sich zwangsläufig die Gefahr der Unschärfenproduktion. Interessiert sich die Praxis für die Befunde der Wissenschaft? Tragen Praxiserfahrungen zur Weiterentwicklung der Wissenschaft bei? Sind Ergebnisse der Regional- und Raumplanung anschlussfähig in der Erwachsenenbildungswissenschaft und umgekehrt? Oder sind die Bilder voneinander so gestaltet, dass ein Interesse an den Befunden der jeweils anderen nicht unterstellt werden kann? Wollen die „handlungsunfähigen Grübler" von den „besinnungslosen Machern" (Wilke 1998, S. 1) und umgekehrt lernen?

Die Beiträge zeigen, dass dieses Risiko als gering eingeschätzt werden kann, weil die Trennungslinien zwischen Theorie und Praxis in Auflösung begriffen sind. Beiden Systemen wird ihre gegenseitige Abhängigkeit zunehmend bewusst. Die Wissenschaft der Regional- und Raumplanung kommt ebenso wenig wie die Erwachsenenbildungswissenschaft ohne Beobachtung der Praxis aus, die Planungspraxis ist ebenso wie die Praxis der Erwachsenenbildung angesichts wachsender Unübersichtlichkeiten auf wissenschaftlich erzeugtes Orientierungswissen angewiesen. Die Bereitschaft der Praxis, sich für wissenschaftlich erzeugtes Wissen zu öffnen, ist auch aus einem anderen paradox anmutenden Grund gestiegen. „Der gegenwärtig laufende Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft zerbricht das Monopol des Wissenschaftssystems auf die Erzeugung und Verwaltung von Expertise" (Wilke 1998, S. 5). Der Stellenwert von wissenschaftlichem Wissen ergibt sich nicht mehr daraus, „dass wissenschaftliche Erkenntnisse weitgehend als wahrhaftig, objektiv, realitätskonform, gar als unstrittige Instanz anzusehen wären, sondern daraus, dass diese Wissensform mehr als jede andere permanent neue Handlungsmöglichkeiten schafft" (Wilke 1998, S. 5). Zu bemerken ist noch eine andere Konsequenz aus der Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft, wie sie hier in den Beiträgen der ‚Praktiker' zum Ausdruck kommt. Der ‚reine Praktiker', dessen Tun sich ohne wissenschaftliche Reflexion vollzieht, existiert kaum noch; sein Alltagshandeln wird zunehmend von wissenschaftlichem Wissen geleitet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Erleichtert wird die Annäherung der beiden Disziplinen sozialwissenschaftliche Raumforschung und Erwachsenenbildungswissenschaft auch durch eine Entwicklung, die neueren Datums ist. Die jeweiligen Gegenstandsbereiche weisen zunehmend Überschneidungen auf; diese Schnittmengen in den Blick zu nehmen, ist ein Anliegen dieses Buches. Dies bedarf der Erläuterung.

Erwachsenenbildung als Wissenschaft und Praxis beschäftigt sich in ihrer relativ jungen Geschichte mit dem Lernen Erwachsener. Ursprünglich konzentriert auf das Lernen in organisierten Kontexten hat sich der Blick in den letzen Jahre erweitert und auf das informelle Lernen und das Lernen mit Neuen Medien gerichtet. Zentraler Fokus war stets das lernende Individuum. Vor einigen Jahren hat sich dieser Fokus verbreitert. Angestoßen durch Debatten in der Betriebswirtschaftslehre, der Arbeitswissenschaften und der Arbeitspsychologie kam die Frage auf, ob und wie Organisationen lernen können. „Organisationales Lernen fokussiert... nicht auf individuelle Lernprozesse, sondern auf strukturelle Veränderungen eines systemischen Bezugsrahmens in Auseinandersetzung mit einer spezifischen organisationalen Umwelt.... Das Lernen eines sozialen Systems ist also nicht mit der Summe der individuellen Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen..." (Schäffter 2003, S. 95). Die Organisation als lernfähiges System in den Blick zu nehmen, begründete sich nicht aus einer Hochschätzung des Lernens, sondern war Ausdruck zunehmender ökonomischer Zwänge; mit organisationalem Lernen war die Hoffnung auf höhere Effektivität und Effizienz verbunden. Auch die Weiterentwicklung hin zur Lernenden Region wurde aus ähnlichen Überlegungen heraus begründet. Die Frage, ob – und wenn ja, wie – Regionen lernen können, ist in den Mittelpunkt gerückt, als deutlich wurde, dass nationalstaatliche oder gar supranationale Interventionen und Programme nicht die erhofften Resultate erzielten, weil sie in ihren Ausrichtungen die Unterschiedlichkeit der regionalen Rahmenbedingungen, die Ungleichzeitigkeiten regionaler Entwicklungen, die Verschiedenheit der infrastrukturellen Voraussetzungen u. a. nicht hinreichend berücksichtigen konnten und somit in ihren Wirkungen entsprechend hinter den Erwartungen zurück blieben. Die Maßgabe der Grundgesetze, für eine Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse Sorge zu tragen, wurde zwar durch eine regionale Förderpolitik (beispielsweise Zonenrandförderung) zu erreichen versucht, die sich aber fast ausschließlich am Ausbau harter Standortfaktoren orientierte. Spätestens nach der deutsch-deutschen Einigung zeigte sich, dass eine derartige Politik nicht mehr in der Lage ist, die Diskrepanzen zwischen prosperierenden und peripheren Regionen zu verringern. Gerade die Entwicklung in den peripheren Regionen Ostdeutschlands (vgl. Beitrag von H. Scholz) macht eindrücklich deutlich, dass eine Lernende Region nur als Ganzes gedacht werden kann; als ein Ensemble von klassischen Standortfaktoren und weichen Faktoren sehen wir Bildung und Kultur. Werden sie als getrennte Syste-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

me gesehen und behandelt, und agieren die Systeme jeweils entsprechend ihrer inneren Handlungslogiken, kommt es zu den heute beobachtbaren Entwicklungen. Verkürzt formuliert: Regionale Wirtschaftspolitik investiert in Gewerbeflächen, regionale Arbeitsmarktpolitik in die Qualifizierung der Freigesetzten – und beide Investitionen zeitigen nicht die erhofften Wirkungen. Während und weil Investoren ausbleiben, wandert das qualifizierte Humankapital aus. Regionalplanung agiert zunehmend reaktiv, ihrer Doppelfunktion, einer „Stadt sowohl eine gute Position in der Konkurrenz um private und öffentliche Investitionen zu verschaffen, als auch auf sozialen Ausgleich zu achten" (H. Nuissl 1995, S. 84), scheint sie in den peripheren Regionen in beiden Ansprüchen nicht mehr gerecht zu werden. Hier drohen inzwischen sogar „Steuerungsparadoxe" (s. Matthiesen in diesem Band). Ursächlich dafür sind eine Fülle von Faktoren, die in den einzelnen Beiträgen dieses Bandes deutlich werden: Auswirkungen einer zunehmend globalisierten Wirtschaft, die Armut der öffentlichen Hände, abnehmende Prognosesicherheiten sind nur einige der Faktoren. Aber gerade dieses Ineinander-Wirken vieler Faktoren und Steuerungslogiken hat dazu geführt, über Chancen einer Lernenden Region neu nachzudenken, die diese Vielfalt in ein Ganzes zu bringen sucht (vgl. die praxisnahen Vorschläge von Schöne/Freitag). Das Programm „Lernende Region", das gemeinsam von Bund und Ländern in Auftrag gegeben wurde, sieht in der Lernenden Region die Chance, durch die Entwicklung einer Bildungsinfrastruktur die Voraussetzungen zu schaffen, die den Anforderungen einer zukunftsfähigen Gesellschaft entsprechen und geht davon aus, dass hier die regionale Ebene der geeignete Ansatzpunkt ist. „Mit der räumlichen Nähe der Akteure ist es möglich, einen umfassenden lebensbegleitenden Lernprozess zu realisieren" (Bulmahn 2000, S. 1). Auch wenn Zweifel bestehen, ob hier die Wirkungsmächtigkeit von Lernen nicht ebenso überschätzt wird wie vormals die Investitionswirkung in harte Standortfaktoren und Lernen gleichsam als Erlösungshoffnung für Individuen, Organisationen und Regionen erscheint, erweist sich der regionale Vernetzungsgedanke, wie die Praxis zeigt (vgl. Beitrag Gerhardter), als brauchbarer Ansatz zur Steuerung von Regionen.

Wir haben durch die Auswahl der Beiträge versucht, die Komplexität der Anforderungen an eine Lernende Region deutlich zu machen. In zwei einführenden Artikeln wird eine Gesamtschau aus der Perspektive der Regionalplanung und aus der der Erwachsenenbildungswissenschaft geleistet, wobei die vorne angesprochenen Schnittmengen zwischen beiden ansatzweise sichtbar werden. Bei der Frage, welche Strukturen in der Region lernförderlich bzw. -hinderlich wirken würden, geht H. Nuissl auf die in ihrer Bedeutung lang unterschätzte ‚weiche' Kategorie des Vertrauens als Kooperations- und Vernetzungsvoraussetzung ein, die gerade in einer von Konkurrenz geprägten Gesellschaft nicht vorausgesetzt werden kann, sondern mühsam hergestellt werden muss.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Steuerungsrelevante Faktoren beschreibt Gerhardter auf der Basis ihrer langjährigen Erfahrungen in Österreich, wo Regionalisierung als Steuerungsprinzip eine längere Tradition hat. Als Region im Ausnahmezustand lassen sich die peripheren Regionen Ostdeutschlands beschreiben, auf die die Beiträge von Scholz, Schöne/Freitag und Matthiesen eingehen. Dabei stellen sich neue gravierende Fragen, etwa ob das bloße Vertrauen auf die endogenen Potenziale einer Region ‚im Ausbluten' tragfähig sein kann, oder geradewegs zu strukturellen Überlastungen der lokalen Ebene angesichts überlokaler Strukturprobleme führt, oder aber doch eher den Versuch einer Selbstüberlistung im Sinne des Münchhausen-Prinzips darstellt. Auch das setzt allerdings voraus, dass es mit einer ganzen Bandbreite von arbeitsmarkt- und beschäftigungswirksamen Aktivitäten im Rahmen der Lernende-Regionen-Programmatik gelingt, den zunehmend letal wirkenden „brain drain", also den Wegzug von Humankapital aus den peripher fallenden Regionsteilen Ostdeutschlands zu stoppen. Auch dafür gibt es eine Fülle von Anregungen in den Beiträgen dieses Bandes (s. insbesondere Matthiesen, Scholz, Schöne/Freitag).

Im letzten Teil finden sich Beiträge aus gelebter Praxis, die einerseits Mut machen, andererseits aber auch aufzeigen, dass das Lernen einer Region von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, die außerhalb der Region erzeugt und doch in ihr wirksam werden.

Ulf Matthiesen, Gerhard Reutter

Anmerkung

1 Es handelt sich dabei zum einen um ein DIE-Forum „Lernende Region", das in Frankfurt/Main stattfand und um zum anderen um eine Kooperationstagung zwischen DIE und dem Institut für Regionalplanung und Strukturforschung, die in Erkner bei Berlin durchgeführt wurde.

Literatur

Wilke H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart

Bulmahn E. (2000): Vorwort. In: Lernende Region, H. 01, S. 1

Nuissl H. (1995): Weiterbildung als Gegenstand von Stadtplanung. In: Nuissl E. (Hrsg.): Standortfaktor Weiterbildung, Bad Heilbrunn, S. 76-101

Schäffter O. (2003): In den Netzen der lernenden Organisation – Ein einführender Gesamtüberblick. In: Bergold R., Mörchen A., Schäffter O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen. Bd. 2, Recklinghausen, S. 87-105.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Disziplinäre Perspektiven

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Dietrich Fürst

„Lernende Region“ aus regionalwissenschaftlicher Sicht

1. Fragestellung

Das Thema der Lernenden Region ist Produkt der Globalisierung und des damit verbundenen beschleunigten wirtschaftlichen Strukturwandels, des Innovationsdrucks und des Zwangs zur intelligenten Anpassung an Veränderungen der Rahmenbedingungen. Es steht im Kontext der Innovationsfähigkeit von Gesellschaften, zumindest von wirtschaftlichen Teilsystemen. „Lernen“ und „Innovationsfähigkeit“ werden dabei so eng miteinander verbunden, dass sie vielfach sogar synonym behandelt werden. Auch im Folgenden wird diese geringe Trennschärfe beibehalten, weil für die Aussagen die Unterschiede nicht relevant sind. Hatte sich anfangs die Diskussion auf „nationale Innovationssysteme“ konzentriert (vgl. Lundvall 1992, Nelson 1993), so rückt in den 1990er Jahren das „regionale Innovationssystem“ stärker in den Blick: Regionen werden nicht nur als Puffer des Strukturwandels angesichts des Rückzugs des Staates angesehen, sondern ihnen werden spezifische Potenziale zugeschrieben, mit Strukturveränderungen umzugehen und (potenzielle) Verlierer konstruktiv in den Prozess einzubinden. „System“ bezieht sich darauf, dass man innovatorische Prozesse nicht mehr als technologische Input-output-Relationen wahrnimmt, sondern als „embedded“ in das regionale Zusammenspiel von Institutionen, Normen und Werthaltungen sowie ökonomischen Produktionsbedingungen (vgl. Cooke 1998, DeBresson/Amesse 1991, Fromhold-Eisebith 1995 und 1999, Hassink 1997, Morgan 1997, Scheff 1999 u. a.).

Man könnte geneigt sein, die Diskussion zur Lernenden Region unter Zeitgeist und wissenschaftlichem Profilierungswettbewerb um knappe Ressourcen abzutun, weil die Beschäftigung mit Lernen, Wissensmanagement und Innovationsprozessen heute zu einem zentralen Forschungsthema aller wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen geworden ist. Aber es scheint, dass die neu angefachte Diskussion mehr hergibt, als eine Variante der „wissenschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit“ und der akademischen Modewellen zu sein (vgl. Deutschmann 1997). Denn mit dem Ansatz der Lernenden Region will man darauf verweisen, dass die neuen Herausforderungen permanente intelligente Anpassungen verlangen, so dass Lernen als kontinuierlicher

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Prozess zu sehen ist, der entsprechend gestaltet werden muss. Zudem sind Lernende Regionen zu „reflexiver Rationalität“ fähig (vgl. Amin/Cohendet 1999, S. 93), was im Wesentlichen strategisches und die Zielerreichung kontrollierendes Handeln bedeutet. Das aber ist ein voraussetzungsvoller Ansatz, weil er nämlich kollektive Handlungsfähigkeit auf regionaler Ebene erfordert. Die Leitfrage richtet sich im Folgenden darauf, was die Diskussion zur Lernender Region an neuen Perspektiven verspricht und wo die Beziehungen zur Thematik Bildung/Weiterbildung liegen.

Die Argumentation wird in den folgenden Schritten durchgeführt: Zunächst sollen der Begriff und die dahinter stehende Konzeption kurz skizziert werden. Sodann soll die theoretische Basis des Ansatzes betrachtet werden. Daraus wird abschließend die Diskussion abgeleitet, welche neuen Forschungs-Perspektiven mit Lernender Region verbunden sind.

2. Begriff und Konzeption der „learning region“

Lernende Region passt sich in die – die Regionalwissenschaften seit Jahrzehnten beschäftigende – Fragestellung ein, warum einige Regionen besser als andere in der Lage sind, sich den jeweiligen veränderten Rahmenbedingungen schnell, effektiv und intelligent anzupassen und dabei ihre Lern- und Innovationspotenziale wirkungsvoll auszuschöpfen (vgl. Morgan 1997, Cooke 1998)[1]. Eine Lernende Region bietet einen Handlungsrahmen, der es den Akteuren erleichtert, sich veränderten Bedingungen lernend und kreativ, auch innovativ, vor allem aber schnell und flexibel anzupassen. Gesucht wird dabei nach Modellen kollektiver Selbst-Steuerung auf regionaler Ebene unter Einbezug einer dynamischen Komponente des Lernens. Die Logik des Ansatzes geht folglich über die neo-klassische Wirtschaftswissenschaften hinaus, indem sie kognitiven und sozio-kulturellen Aspekten der relevanten Akteure ein sehr hohes Gewicht gibt.

Der Begriff taucht etwa um die Mitte der 1990er Jahre auf, dürfte aber durch frühere Diskussionen beeinflusst worden sein. Der Ansatz steht im Kontext der allgemeineren Diskussion zur Modernisierung gesellschaftlicher Steuerungsprozesse, ähnelt in Teilen der Debatte zum „Dritten Weg“ (vgl. Ehrke 1999) und hat vor allem Bezüge zur aktuellen Wiederentdeckung des Lokalen und Regionalen, die inzwischen selbst die nicht-räumlich denkenden Wirtschaftswissenschaften unter dem Schlagwort der „neuen ökonomischen Geografie“ erfasst hat[2]. Die Diskussion folgt den zeitgenössischen Denkströmungen zu Dezentralisierung, Regionalisierung, „Dritter Sektor“ etc. (vgl. Benz u. a. 1999). Sie wird ihrerseits befruchtet durch frühere Diskussionen zu endogenen Entwick-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

lungspotenzialen, zur „Regionalidentität“ (vgl. Fürst 1995) und zum „industrial district“-Konzept von Marshall in der Weiterentwicklung der „Dritten Italien-Debatte“[3].

Der Theoriegehalt der Lernenden Region ist zwar noch gering, aber es ist deutlich, dass die (politikwissenschaftliche) Netzwerkdiskussion, der (soziologische) Milieu-Ansatz und die (wirtschaftswissenschaftliche) Cluster-Konzeption Einfluss hatten. So basieren Lernende Regionen zwar vordergründig auf Netzwerken, weil Lernen über interaktive Prozesse und Face-to-face-Kontakte läuft. Selbst für multinationale Konzerne ist im FuE-Bereich die regionale Netzdichte der Informations- und Wissensflüsse entscheidend (Sturn 1999, S. 24). Aber Lernende Regionen sind mehr als Netzwerke, weil ihre Funktionsweise auch von sozialen Normen, sozialen Bindungen und dem bestimmt wird, was man mit Sozialkapital bezeichnet. Denn es sind diese sozialen Bezüge, die einerseits Unsicherheit reduzieren, andererseits Interaktionsdichten und Zufälligkeiten der Begegnungen/des Austausches zulassen, die für innovatorische Prozesse unerlässlich sind.

Hier kann die Lernende Region Diskussion auf Erkenntnisse des Milieu-Ansatzes zurückgreifen (vgl. Maillat 1998). Die damit befassten Wissenschaftler (GREMI (Groupe de Recherche Européen sur les Milieux Innovateurs, Paris)) brachten bereits in den 1980er Jahren das „innovative Milieu“ oder „kreative Milieu“ in die Diskussion (vgl. Aydalot 1986, Camagni 1991, Hansen 1992, Maillat 1998, Rösch 1998). Wie beim innovativen Milieu geht man bei Lernenden Regionen davon aus, dass Innovationsprozesse „embedded“ sind (vgl. Granovetter 1985), d. h. unterstützt werden durch ein innovationsfreundliches Institutionen-, Normen- und Wertesystem, aber auch durch kooperative Verhaltensmuster in der Region. Darüber hinaus sind innovatorische Prozesse nur bedingt strategisch gestaltbar. Vielmehr sind es „evolutorische Prozesse“, die „Redundanz“ und „Varianz“ benötigen (vgl. Grabher 1994). Aber die regionale Bindung macht Entwicklungen auch pfadabhängig: Eine Region kann nicht jede Richtung der innovatorischen Entwicklung einschlagen, sondern wird durch historisch gewachsene Pfadabhängigkeiten eingeschränkt.

Unter dem Einfluss der Arbeiten von Bengt-Ake Lundvall und seiner Aalborger Arbeitsgruppe hat die Diskussion zu Innovationssystemen und Lernenden Regionen vor allem Fragen der institutionellen Einbindungen (wie unterstützen Institutionen die Lernprozesse, wie behindern sie sie) sowie der Differenzierung nach dominanten Branchen und den damit verbundenen technologiespezifischen Gestaltungsformen des Institutionenrahmens aufgegriffen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

3. Zum Aussagegehalt der Lernenden Region

Die Diskussion zur Lernenden Region geht davon aus, dass Regionen ihre Wettbewerbsfähigkeit erhöhen können, wenn sie durch „endogene Lernprozesse“ Neuerungen schaffen (vgl. Nonaka/Reinmöller 1998). Hier gibt es geringfügige Unterschiede zwischen den Vertretern der Lernenden Region und des „regional innovation system“. Während erstere mehr die Kommunikationsdichte, die Art der interagierenden Akteure und die geeigneten „support structures“ betrachten (vgl. Morgan 1997), sehen letztere das reibungslose und konstruktive Zusammenspiel des sozio-kulturellen, politisch-administrativen und ökonomischen Teilsystems von Regionen als entscheidend für erfolgreiche Innovationsprozesse an (vgl. Braczyk u. a. 1998).

Der Ansatz der Lernenden Region verfügt über keinen expliziten lerntheoretischen Hintergrund. Vielmehr wird eher pragmatisch-eklektisch vorgegangen. Bei Lernender Region setzt die Diskussion bei den Akteuren an, unterstellt aber, dass diese sich in der Region zu einem „kollektiven Akteur“ formieren können. Dafür ist die Mitwirkung von Betrieben resp. Unternehmen wichtig. Aber es kommt wohl auf die Klein- und Mittelunternehmen (KMU) an. Denn für die Großunternehmen gelten andere Bedingungen, weil diese problemspezifisch arbeiten, ihre Innovationsprozesse intern organisieren und sich die internationalen Kooperationspartner suchen, die für sie interessant sind (vgl. Koopmann/Münnich 1999). Die Klein- und Mittelbetriebe sollen enger (und arbeitsteiliger) vernetzt werden, wobei das ökonomische Konzept der Produktions-Cluster (vgl. Porter 1998, Rehfeld 1998) eine wesentliche Grundlage wurde.[4]

Lernen und Umgang mit Wissen (vor allem „tacit knowledge“) steht im Mittelpunkt der Untersuchungen. Aber dabei arbeiten die vorliegenden Beiträge im Wesentlichen mit Elementen, die auch sonst für Lernen wichtig sind: (organisierter) Informations- und Wissenstransfer, lernfähige Strukturen (Abbau von institutionellen und kulturellen Lernhemmnissen), (organisierte) rationale Fokussierung der Lerninhalte über Rückkopplungsschleifen und die Umsetzung in kollektives Handeln (Steuerung).

Da jede Region ihr spezifisches System des kollektiven Lernens entwickelt, in das sozio-kulturelle Bindungen, die Macht- und Organisationsstrukturen der regionalen Wirtschaft sowie die politisch-administrativen Entscheidungsstrukturen und Institutionen einwirken, sind Generalisierungen ohnehin nicht möglich. Sofern überhaupt in dem Ansatz die Prozessgestaltung explizit diskutiert wird, ist die Vorgehensweise pragmatisch:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- Es bedarf einer Lernsensibilität gegenüber Lernzwängen oder -anreizen. Die Region muss Veränderungsimpulsen ausgesetzt sein (z. B. einer wirtschaftlichen Krise) und diese als Handlungsaufforderung wahrnehmen, um sie – über Promotoren – in regionale Innovationsprozesse umzusetzen. Im Beispiel der Region Wales, die von der EU als Modell einer Lernenden Region angesehen wird (vgl. Henderson 2000, S. 351), geschieht das über eine Entwicklungsagentur, welche die relevanten Akteure zwingt, ihre bisherigen Routinen in Frage zu stellen.
- Es sind lernförderliche Regionalbedingungen notwendig. Für die Region bedeutet das auf der einen Seite organisierte Netzwerke, auf der anderen eine unterstützende „Infrastruktur" in Gestalt von Wissenschafts-/Forschungseinrichtungen sowie Vermittlungseinrichtungen zwischen Wissens-Produzenten und Wissens-Nutzern (hier wird in der Literatur gern das baden-württembergische Modell der Steinbeis-Stiftung zitiert, vgl. Thomas 2000, S 194). Aber dazu gehören auch qualifizierte und umschulungsfähige Arbeitskräfte, ein innovationsoffenes politisch-administratives System, lernoffene institutionelle Rahmenbedingungen und Ähnliches. Aber auch die „Lernkapazitäten" einer Region gehören dazu, d. h. die institutionellen und organisationsstrukturellen Aspekte der Region. Es macht einen Unterschied, ob die Region stark zentralisiert strukturiert ist (wenige machtvolle Akteure) oder dezentralisiert-pluralistisch agiert (viele Akteure aus unterschiedlichen Bereichen), ob es interne starke institutionelle Bindungen gibt, die „lock-in-effects" auslösen, und so weiter (vgl. Stewart 1992, S. 249 f., Lawson/Lorenz 1999, S. 306 f.).
- Lernen bedarf der Handlungsoption. Wenn man Handlungsoptionen nicht erkennt und sein Verhalten wegen institutioneller, finanzieller oder personeller Restriktionen nicht ändern kann, bleiben Lernprozesse ohne Folgen. Im Falle von Wales bemühte sich die Entwicklungsagentur um strategisches kollektives Handeln im Wege von regionalen Aktionsprogrammen.
- Widerstände gegen Lernen müssen überwunden werden. Die Region muss in der Lage sein, die widerstreitenden Kräfte (potenzielle Innovationsverlierer wie Traditionalisten, überholte Institutionen, tradierte Werthaltungen etc.) konstruktiv und verändernd einzubinden und Verlierer ansatzweise zu kompensieren. Das ist meist der schwierigste Akt, der zudem unterbleibt, weil er „sperrig" und hinderlich ist (vgl. Henderson 2000, S. 355).

Man unterscheidet zwischen „Hardware" (Einrichtungen und Investitionen) und „Software" (Denkmuster, Verhaltensmuster, Organisationsstrukturen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

etc.). Die Hardware (z. B. Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Dienstleister) rückt dabei an den Rand des theoretischen Denkens, während die Software volle Aufmerksamkeit empfängt: Kommunikation, Vernetzung von Akteuren (mit den damit verbundenen Qualitäten von Vertrauen-Bildung, erleichtertem Aushandeln von kollektivem Verhalten), „institutionelle Dichte" (vgl. Amin/Thrift 1995), unterstützende sozio-kulturelle Bindungen (Normen, Konventionen, Traditionen etc.), Lernstimuli sowie die Kombination von externem und lokalem (oder „explicit" und „tacit") Wissen gelten als die wichtigsten Ingredienzien.

Da die Diskussion zur Lernenden Region eklektisch angelegt ist, wirken unterschiedliche Theoriebezüge hinein. Vereinfacht lassen sich vier relevante Konzepte unterscheiden:

- *ein kognitives Konzept*, das sich mit Wissensgenerierung und -vermittlung befasst
- *ein politisches Konzept*, das sich auf die politische Durchsetzung von Impulsen über Promotoren und Netzwerke richtet
- *ein Wirtschaftskonzept*, das an regionale Produktionssysteme und Produktions-Cluster ansetzt, sowie
- *ein Diffusionskonzept*.

Beim kognitiven Konzept wird überwiegend auf die von Polanyi (1962) und vor allem Lundvall u. a. (1992) entwickelte Unterscheidung in „explizites" (codified) und „stilles" (tacit) Wissen[5] zurückgegriffen. „Tacit knowledge" ist lokalresident und insofern eine regionale Besonderheit, die nicht in allen Regionen gleichermaßen verfügbar ist (allerdings in gewissem Umfange durch Kodifizierung mobil gemacht werden kann). Es kommt zudem darauf an, wie gut das „tacit knowledge" mit den Anforderungen des Lernens einerseits und den Gegebenheiten der regionalen Lernsituation andererseits zusammenpasst. „Tacit knowledge" kann inadäquat sein, wenn es nur auf überholte Produktionsprozesse bezogen ist und nur mit erheblichen Umsetzungsleistungen auf neue Prozesse transferiert werden kann.

Ferner muss die Region an die „richtigen" Wissensströme angeschlossen sein, also an Netzwerke mit genügend Redundanz, weil Wissen nicht gezielt abgerufen werden kann (vgl. Grabher 1994, Grabher/Stark 1997). Aber solche Netzwerke benötigen auch die Öffnung zu überlokalem/überregionalem Wissen, was durch multiregional/international agierende Handlungsträger erleichtert wird (vgl. Sternberg 1998, Sternberg/Tamásy 1999). Lernprozesse sind nicht linear zu steuern. Vielmehr gilt analog zu Entscheidungen in Organisationen das „garbage can model" (vgl. Cohen u. a. 1972): Promotoren, Lösungen und Probleme müssen unter geeigneten „Fenstern der Gelegenheit" zusammenkommen,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

um adäquate Problemlösungen zu schaffen. Neuere Untersuchungen bezweifeln allerdings, ob die Prozesse durch Vermittler verbessert werden können (vgl. Franz 1999, 125 f., Rehfeld 1998).

Wissenstransfer und -generierung in Netzwerken ist an Kommunikationsbedingungen geknüpft. Die Akteure müssen ‚die gleiche Sprache' sprechen, was eine „transcoding function" (vgl. Camagni 1995) erforderlich machen kann und sie müssen unvoreingenommen und vertrauensvoll kommunizieren, was wiederum durch institutionelle Barrieren zumindest erschwert werden kann (vgl. Lawson/Lorenz 1999). Die damit verbundenen Fragen sind aus der Forschungstheorie hinreichend bekannt, aber eben auch hier wieder relevant.

Das politische Konzept arbeitet mit Formen der strategischen Allianzbildung über Netzwerke. Entscheidend ist hier der Umgang mit (potenziellen) Innovationsverlierern. Amin/Thomas (1996) sehen – aufgrund von Untersuchungen in Dänemark – in der „negotiated economy" (neo-korporatistisches Konzept) einen Schlüssel des Erfolges. Allerdings wird die Dichte der institutionellen Bindungen („institutional thickness" vgl. Amin/Thrift 1994) unterschiedlich eingeschätzt. Denn sie kann lähmend wirken, wenn kartellartige Strukturen neue Möglichkeiten ausschließen resp. Redundanz abbauen (vgl. Grabher 1994). Dass Friktionen zwischen Prozessen der privatwirtschaftlichen Anpassung und der gesellschaftlichen-institutionellen Anpassung Entwicklungsprozesse gefährden können, macht die Regulationstheorie deutlich (vgl. Jessop 1997)[6].

Das Wirtschaftskonzept bietet im Grunde den geringsten Bestand an neuen Überlegungen. Man setzt auf Klein- und Mittelunternehmen (Netzwerkbildung), auf die Dichte der Kommunikation durch Produktions-Cluster und eine enge Beziehung zwischen Unternehmen, Forschungseinrichtungen, unternehmensnahen Dienstleistungen und Arbeitsmärkten. Wichtig ist, dass die Region dabei Besonderheiten ausbildet, „that distant rivals cannot match" (vgl. Porter 1998, S. 78).

Das Diffusionskonzept betrifft die Frage, wie Resonanz für Neuerungen bei Dritten in der Region ausgelöst wird und wie der Adaptationsprozess verläuft. Beispielsweise reicht es nicht, mit neuen Maschinen oder neuen Produkten zu arbeiten, wenn die Arbeitnehmer nicht entsprechend geschult werden, wenn die Käufer und Zulieferer nicht entsprechend eingebunden werden, wenn sich das Berufsschulsystem nicht auf diese Neuerungen umstellt und Ähnliches. Auch hier spielt die „institutional thickness" eine ambivalente Rolle: Schwach institutionalisierte Bindungen sind eher für Suchstrategien geeignet (Entdeckung von Neuerungen, Suche nach Wissen), während der Transfer von kom-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

plexem Wissen institutionell stabilere und längerfristig konstante Strukturen benötigt (vgl. Hansen 1999).

4. Zwischenresümee

Die vorliegenden Studien leisten Beiträge zur Bestimmung von Bedingungen einer Lernenden Region, aber sie erklären nicht, wie Lernende Regionen funktionieren. Welche Voraussetzungen werden an wirtschaftlicher Gemeinsamkeit, an Vernetzbarkeit und an Interaktionsfähigkeit der Akteure gestellt? Wie wird kollektives Lernen initiiert und über längere Zeit stabilisiert? Zudem basieren die Prozesse des selbstgesteuerten kollektiven Handelns auf freiwilligem „commitment“ und nicht auf institutionellen Bindungen. Damit wird kollektives Handeln störanfällig. Insbesondere erklären die Theorieansätze nicht, wie beispielsweise „harte“ Konflikte (z. B. materielle Interessenkonflikte, antagonistische Werthaltungen, Ideologie-Gegensätze) gelöst werden, wie langfristige Bindungen gegenüber sich schnell ändernden externen Rahmenbedingungen erzielt werden oder wie Regionen mit der zunehmenden Abhängigkeit der Akteure von externen Bindungen umgehen (sogenannte „Mehrebenenproblematik“, vgl. Czada 1998).

Zudem enthalten Lernen und Innovation eine Vielzahl von Entscheidungen unter Ungewissheit und Risiko und können durch falsche Zwischenentscheidungen fehlgeleitet werden. Wie regelt das eine Lernende Region? Denn was gelernt werden muss, unterliegt einem mühsamen Trial-and-error-Prozess, enthält Risiken des Scheiterns und wird durch Restriktionen begrenzt, die durchaus selbstgemacht sein können: Borniertheit, Routinehandeln, falsche Realitätswahrnehmung („group think effects“[7]) und Ähnliches können eine Rolle spielen. Die hohe Komplexität solcher Entscheidungssituationen kann die regionalen Handlungsträger überfordern. Beispielsweise wird der Innovationsbedarf zu spät erkannt, Gelegenheiten werden übersehen oder nicht ergriffen, man setzt auf ‚das falsche Pferd’ oder die Innovationsgegner verzögern Innovationsprozesse, bis sich die Rahmenbedingungen erneut geändert haben.

Aber auch institutionelle Restriktionen können die erforderlichen Lern- und Innovationsentscheidungen verhindern. Liebgewonnene und mit „vested interests“ besetzte Routinen, institutionelle Eigeninteressen veralteter Organisationen, Werthaltungen, die mit den traditionellen Wirtschaftsstrukturen eng verbunden sind etc. können hohe Transaktionskosten der Veränderung bilden (s. Henderson 2000, S. 355, vgl. Grabher 1993). Solche Fragestellungen haben eher in den Organisationswissenschaften, z. B. in der Diskussion zu Reform-Widerständen, Aufmerksamkeit gefunden (vgl. Fisch 2000).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Außerdem wird immer unklarer, ob die traditionellen Theorie-Zugänge über entscheidungsorientierte Konzepte ausreichen. Oder ob nicht solche Ansätze weiterführen, die von einem evolutorischen Systemkonzept ausgehen, nämlich, dass Lernende Regionen die geeigneten Bedingungen erhalten und über genügend Redundanz und Anpassungsmöglichkeiten als Folge ausreichender Optionen verfügen (vgl. Grabher/Stark 1997).

Insofern ist der Stand der Diskussion noch recht unbefriedigend (vgl. auch die kritische Einschätzung von Malmberg 1997, S. 578 f.). Vielmehr haben die vorliegenden Ergebnisse eher zu abstrakten Ordnungsschemata geführt (vgl. Hassink 1997, S. 170), welche mehr die Zugehörigkeit zu einer Denk-Schule signalisieren als gehaltvolle Orientierung für die Forschung bieten (vgl. MacLeod/Goodwin 1999).[8] Es besteht die Gefahr, dass man über die Benennung der Systemelemente kaum hinauskommt (vgl. Blotevogel 1999, S. 56 f.), wobei auch solche Listen noch ein hohes Maß an Beliebigkeit haben und in ihrer Relevanz in jedem regionalen Kontext wieder anders zu gewichten sind. Denn Aussagen zur Lernenden Region sind immer kontextabhängig. Kontextabhängigkeit erschwert aber die Generalisierung empirischer Befunde (vgl. dazu auch Sunley 1996). Immerhin scheint sich für die strategische Nutzung ein gewisser Konsens zu formieren (vgl. Keeble/Wilkinson 1999, Lawson/Lorenz 1999, Blotevogel 1999), wonach als relevante „Strategie-Elemente“ gelten,

- dass Wissen und Bildung die in einer Wissensgesellschaft wichtigsten Ressourcen sind, die entwickelt und zielgerichtet alloziiert werden müssen; auch wenn die Allokation dabei immer mehr über Märkte stattfindet, sind die inhaltlichen Ausrichtungen regional beeinflussbar
- dass es eine Infrastruktur gibt, die einer Wissensgesellschaft angemessen ist (fortschrittliche Bildungs- und Forschungseinrichtungen, ausgeprägtes Beratungswesen, innovations-offenes Finanzsystem etc.)
- dass „relevantes“ Wissen, „geeignete“ Fähigkeiten und Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen werden, wobei vor allem das „tacit knowledge“ und die damit verbundene gemeinsame Sprache von hoher Relevanz sind (vgl. Lowson/Lorenz 1999, S. 310 f.)
- dass Netzwerke die Innovationsprozesse wesentlich unterstützen[9] (z. B. zwischenbetriebliche Netzwerke und Forschung-Wirtschaft-Netzwerke, vgl. Sternberg 1998)
- dass solche Netzwerke offen für Impulse von außen (außerhalb der Region) sein müssen
- dass diejenigen Regionen innovativer sind, die über mehr Redundanz und Varietät verfügen und
- dass es so etwas wie ein „Innovationsklima“ in einer Region geben muss; die mentale Disposition der Akteure und ihres Umfeldes spielen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

offenbar eine entscheidende Rolle. Innovative Regionen ordnen innovativem Verhalten einen hohen Wert zu und akzeptieren auch das Scheitern von Innovationen, oder lassen zumindest mental die Risikokosten niedriger erscheinen.

Hier liegen die Schnittstellen zu Bildung und Ausbildung als Kernelemente der Lernenden Region. Aber dabei geht es nicht nur um Humankapital, sondern entscheidend auch um Sozialkapital, also die beiden Säulen des „Humanvermögens".

Aber ob der Systembezug in Netzwerken oder in der Region liegt, bleibt sehr vage und folglich ideologieverdächtig (vgl. Martin 1999). Insofern wiederbelebt die Diskussion zur Lernenden Region indirekt das alte Thema, ob es wirklich die Regionen sind, welche die innovationsorientierte Lernfähigkeit prägen, oder ob es nicht vielmehr Akteure sind, die zwar in räumlicher Nähe leben, aber durch sachliche Gemeinsamkeiten und nicht durch die gemeinsame Regionalbindung in Kooperation treten (vgl. Hellmer 1999, Lovering 1999).

5. Region als „Entität" und System

Das bisher Gesagte könnte vermuten lassen, dass für die Weiterentwicklung des Ansatzes in erster Linie „Sozialexperimente" wichtig sind. In der Tat werden solche Sozialexperimente immer häufiger gefördert, insbesondere durch die EU-Kommission (vgl. Brenner 1999, Tommel 1998). Indirekt hat die Kommission damit in den letzten Jahren auch die Bereitschaft der Mitgliedstaaten erhöht, voneinander und von „best practices" zu lernen (vgl. Thomas 2000, S. 191 f.). Aber auch Sozialexperimente bedürfen der wissenschaftlichen Zugänglichkeit, um durch systematische Erfahrungsauswertung das Wissen und Know-how zur Lernenden Region voranzutreiben.

Allerdings sperrt sich das Konzept gegenüber einer harten empirischen Überprüfung, zumal auch die empirische Umsetzung der theoretischen Suchraster vergleichsweise selektiv erfolgt. So beobachtet man zur Zeit noch eine Reduktion zum einen auf die technisch-wissensbezogenen Einrichtungen, zum anderen auf betriebliche Netzwerke der Interaktion. Selbst dort, wo Lernende Regionen vermutet werden können, stellt sich bereits die Analyse der Netzwerke und ihre Einschätzung für regionale Lernprozesse als empirisch außerordentlich aufwendig und schwierig dar (vgl. Fürst/Schubert 1998). Es reicht nicht aus, lediglich Vernetzungen zu erfassen, wenn nicht die vermittelten Inhalte der Kommunikation aufgenommen werden. Denn die für wirtschaftlich relevante Innovationen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

bedeutsamen Netzwerke haben selektive und kanalisierende Wirkung (vgl. Wilhelm/Thierstein 1999).

Die Beantwortung der Frage, ob die Regionsbindung oder der gemeinsame Problembezug, oder anders ausgedrückt, ob Milieus oder Netzwerke entscheidend sind, hängt zunächst davon ab, ob man mehr die Akteure oder ihren Handlungskontext in den Mittelpunkt der Analyse stellt. Werden die Akteure vorrangig betrachtet, so spielen die funktionalen Beziehungen eine dominante Rolle:

- Lernprozesse sind zunächst aktorbezogen; es kommt folglich auf Akteure an, die Lernen müssen, wie sie mit Lernzwängen umgehen („firm learning"). Sie werden dazu zunächst die Partner suchen, die zu einem konkreten Problem den größten Beitrag leisten können („interfirm-networks"). Dabei spielt die Region nur eine nachgeordnete Rolle als Bereitsteller von Voraussetzungen, welche den Kontakt zu geeigneten Akteuren erleichtern[10].
- Auch hinsichtlich der konkreten Problemlösung können Regionen als nachrangig wichtig angesehen werden, wenn man die Lernsysteme verengt auf Sachfragen oder Produktions-Cluster bezieht (vgl. Hudson 1999, 61).
- Bei einer aktorenbezogenen Untersuchung konkreter Innovationsprozesse ist die Region zwangsläufig nur sekundär wichtig. Zwar handelt es sich dabei um Systembeziehungen, bei denen Redundanz, Varietät und sehr unterschiedliche Formen des Wissens (nicht nur das formalisierte wissenschaftliche Wissen) eine Rolle spielen (vgl. Grabher/Stark 1997). Aber es geht primär um das Zusammenspiel von Akteuren, aus dem Neuerungen erzeugt werden, und nicht um die Region als solche.

Wird dagegen der Handlungskontext in den Vordergrund gerückt, so sind es mehr die territorialen Bezüge, die zählen:

- Es gibt regionale Unterschiede in der Lernbereitschaft und Innovationsbereitschaft (vgl. Rodriguez-Pose 1999), und Lernbereitschaft kann regional organisiert werden über Schulsysteme, über organisierte Arbeitsmarktsysteme, über F&E-Systeme oder Ähnliches (vgl. Hudson 1999, S. 61). „Those firms, sectors, regions and nations which can learn faster or better (higher quality or cheaper for a given quality) become competitive because their knowledge is scarce and cannot be immediately imitated by new entrants or transferred, via codified and formal channels, to competitor firms, regions or nations" (Storper 1997, S. 250).
- Ferner dürfte die Qualität des „Sozialkapitals" einflussreich sein, und dieses ist regional gebunden (vgl. Morgan 1997, S. 493 f. und S. 496,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Cohen/Fields 1999, vgl. auch Malmberg 1996). Es macht einen Unterschied, ob es beispielsweise eine regionale Kultur der Kooperation gibt (z. B. Nachbarschaftshilfen, aktive ehrenamtliche Tätigkeiten), ob in einer Region die persönliche Kommunikation und der vielseitige Austausch oder die schriftliche Kommunikation und der zweckgerichtete Austausch die Interaktionen bestimmen (vgl. Hall/Reed Hall 1983, S. 20 ff.).

Aber bei der Präferenz für funktionale oder territoriale Bezüge der Lernenden Region spielt auch die disziplinäre Herkunft der Betrachter eine Rolle. Soziologen und Geografen neigen eher der Regions-Idee zu, Wirtschaftswissenschaftler sind in dieser Hinsicht skeptischer und bevorzugen das Denken in Cluster und Netzwerken interagierender Unternehmen und Personen (vgl. Porter 1998, Arndt/Sternberg 2000, S. 466 f., Dohse 2000, S. 14 f.).

Aufgrund der unterschiedlichen Prämissen kommt der aktoren- und entscheidungsorientierte Netzwerkansatz zu anderen Einschätzungen dessen, was wichtige Variablen der Lernenden Region sind, als der (strukturbezogene) Milieu-Ansatz. Folge eben dieses verwendeten netzwerkanalytischen Ansatzes dürfte das für Silicon Valley gefundene Ergebnis sein, dass sich Vertrauen via überzeugende und verlässliche Leistung (Netzwerkkonzept), nicht via sozioemotionale Gemeinsamkeiten (Milieu-Konzept) entwickelte (vgl. Cohen/Fields 1999, S. 127), das heißt, dass die Region nur eine untergeordnete Rolle spielte.
.

6. Strategische Potenziale des Ansatzes

Nach der Philosophie der Lernenden Region spielt der Regionsbezug dann eine um so größere Rolle, je arbeitsteiliger ausdifferenziert die Akteure in der Region vernetzt sind und je mehr die Akteure von der Entwicklung „regionaler kollektiver Güter“ abhängen. Das ist um so mehr der Fall, je mehr externe Effekte die innovatorischen Änderungen erzeugen. Solche externen Effekte können weitere organisatorische und inhaltliche Veränderungen in der Arbeitswelt, im Ausbildungswesen oder im Zulieferersystem anstoßen, sofern sich in diesen Bereichen Engpässe der Neuerungen in der Region zeigen. Gelingt es Regionen, diese Engpässe strategisch relativ früh zu identifizieren und abzubauen, haben sie einen zeitlichen Vorsprung, der in einer globalisierten Wirtschaft, in der die Lebenszyklen von Produktionstechnologien und Produktion sich ständig verkürzen, sehr hoch zu bewerten ist.

Die Strategien zur Lernenden Region setzen zum einen auf die Besonderheit der kurz- und mittelfristig immobilen kognitiven Potenziale von Regio-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

nen, die Systemcharakter haben und für eine anpassungsfähige Wirtschaftsstruktur und eine informations- und wissensbasierte Wirtschaftsentwicklung entscheidend sind.

Zum anderen müssen wesentliche „support structures“ gefördert werden (vgl. Keeble/Wilkinson 1999). Schon allein technisch können einige Regionen (z. B. metropolitane Regionen) dabei mehr Unterstützungsleistungen bieten (Information, Wissen, Forschung, Kreativität, Ausbildung, Arbeitsqualifikationen etc.) als andere (vgl. Amin/Cohendet 1999, Harrison u. a. 1999).

Ob man nun dem regionsbezogenen oder dem aktorenbezogenen Konzept zuneigt – strategische Ansätze müssen in beiden Konzepten berücksichtigen,

- dass Regionen durch die Dichte von förderlichen Strukturen einige Voraussetzungen der Innovations- und Lernförderung schaffen können, die regionsspezifisch sind.
  „Firms in regions that are replete with the assets which support innovation and learning – information, knowledge, technology, ideas, training, and skill – gain dynamic efficiency through the access they enjoy through networks of interdependency with other firms, formal institutions of learning, and common conventions and understandings that surround firms“ (Amin/Cohendet 1999, S. 89)
- dass innovatorische Prozesse eingebundene („embedded“) Prozesse sind. Sie werden vom systemischen Umfeld mitbestimmt, in dem sie stattfinden. Gleichzeitig ist dieses auch dafür verantwortlich, dass der Optionenspielraum auf pfadabhängige „trajectories“ verengt wird und nur in der längeren Frist die notwendige Erweiterung erfährt. Will die Region aus diesen Pfaden ausbrechen, muss sie zumindest überlegen, kraftvollere (institutionelle und strukturelle) Reformen anzusetzen, das heißt ihre Strukturen mit erheblichen Transaktionskosten umzuwandeln (vgl. Ettlinger 1999)
- dass innovatorische Prozesse von komplementärem ‚stillen Wissen’ („tacit knowledge“) und Sozialkapital abhängen. Letzteres kann außer in einer Kooperationskultur im Arbeitspotenzial, im Beratungssystem, in Traditionen etc. gebunden sein, ist aber in jedem Falle regional konzentriert. Sozialkapital ist zwar nur bedingt strategiefähig, aber lernfähige Regionen können vorhandenes Sozialkapital zumindest mobilisieren. Man spricht hier bewusst von „Kapital“, weil es über „Investitionen“ (z. B. Förderung der Solidarität, der ehrenamtlichen Tätigkeit) vermehrbar ist
- dass innovatorische Prozesse in erster Linie über ‚Köpfe’ verlaufen und deshalb von „paradigmatischer Steuerung“ beeinflusst werden. Darunter

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

versteht man Steuerungsprozesse, die mit Veränderungen von Einstellungen und Werthaltungen arbeiten und über neue Sichtweisen versuchen, Reformbewegungen auf eine breitere Basis zu stellen und insbesondere Reformanhänger zu gewinnen. Paradigmatische Steuerung ist nicht nur von den Faktoren abhängig, die den Prozess und das Verhalten von Akteuren der beeinflussenden Kommunikation ausmachen. Sie wird entschieden auch von unterliegenden sozio-kulturellen Prägungen einer Region bestimmt, die eher den Charakter einer „soziokulturellen Infrastruktur" haben, das heißt ihr Sozialkapital aktivieren lassen.

Strategisch geht es deshalb vor allem um die organisierte Selbst-Steuerungsfähigkeit der Region, die heute als ein wichtiger Standortfaktor gilt (vgl. Storper 1997). Dieses wiederum ist die Brücke zur Diskussion der „regional governance". Unter „regional governance" versteht man „die Gesamtheit aller Institutionen, die Handlungen oder Transaktionskosten zwischen (Wirtschafts-) Subjekten innerhalb eines (ökonomischen) Systems koordinieren oder regulieren" (Voelzkow 1999, S. 60)[11]. Solche Governance-Strukturen können – je nach dominanter Steuerungslogik – unterschiedlich gestaltet sein. Voelzkow unterscheidet marktorientierte, organisationsbezogene, staatlich-hierarchische, solidarische und verbandliche Formen der „governance". Dabei entwickelt jede Region ihr spezifisches Profil, nämlich abhängig davon, welche der Steuerungslogiken dominiert. Möglicherweise lassen sich solche Profile als „regionale Steuerungsstile" identifizieren (vgl. Fürst 1997). Aber welche Governance-Form für welche Region die jeweils erfolgreichste ist, lässt sich nicht bestimmen. Dafür ist die Zahl der intervenierenden Variablen zu groß (z. B. regionale Akteurskonstellationen, dominante Themen, institutioneller Rahmen und Ähnliches).

7. Forschungsperspektiven

Auch wenn die theorie-bezogenen Ergebnisse noch vergleichsweise dürftig sind, so hat die Diskussion zur Lernenden Region dennoch neue Fragen formuliert und das Problembewusstsein erweitert:

- Die Diskussion thematisierte den Zusammenhang zwischen den Leistungen einer Region und dem konkreten Handeln der Akteure. Die spezifische Qualität dieses in einer Region organisierten Verhältnisses von Individuum zu Kollektiv dürfte für kollektives Lernen maßgebend sein. Aber Lernprozesse sind vielschichtig, das heißt und laufen auf unterschiedlichen Ebenen ab, der gesellschaftlichen Ebene, der Individual- und der Gruppenebene (vgl. Morgan 1997, S. 494). Sie werden

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

zwar von Akteuren getragen, aber deren Aktivitäten werden wiederum gesteuert durch strukturelle Bedingungen (insbesondere durch das Institutionensystem) sowie durch situative Anreize/Gefährdungen (vgl. Benz 1994, S. 67 ff., Mayntz/Scharpf 1995, S. 43 ff.). Dabei wächst das Bewusstsein, dass informales kollektives Handeln ohne ein Mindestmaß an Institutionalisierung nicht denkbar ist und seinerseits wiederum von den Einflüssen der umgebenden Institutionen stark bestimmt wird (vgl. Healey 1997, Hudson 1998, S. 64, Amin 1999).

- Die Lernende Region Diskussion hat die institutionelle Seite vergleichsweise nachrangig behandelt. Was dabei unter Institutionen zu verstehen ist, wird relativ weit gefasst. Michael Storper (1995) sieht darunter auch alle nicht-förmlichen Arten der Institutionen (Gewohnheiten, Konventionen, Routinen u. Ä.), die er „untraded interdependencies" nennt; Amin/Cohendet (1999, S. 92) subsumieren darunter vor allem die „economies of association", also die Vorteile der Netzwerkbildung; Hudson (1998, S. 68) verweist auf Institutionen, die den sozialen Frieden und die Kooperationsfähigkeit in der Region fördern. Das sind vielfach „intermediäre Strukturen", die zwischen Markt und Staat angesiedelt sind. Jedoch hängt es sehr davon ab, was Gegenstand des kollektiven Handelns ist. Der Institutionalisierungsbedarf ist deutlich größer, wenn umsetzungsbezogenes kollektives Handeln entwickelt werden soll, und deutlich schwächer, wenn es sich lediglich um die Ideenproduktion handelt. Der Institutionalisierungsbedarf ist wiederum größer, wenn längerfristige, kontinuierliche Lern- und Innovationstransferprozesse gefördert werden sollen, als wenn es darum geht, lediglich Denk- und Lernanstöße zu geben.

  Gleichwohl liegen hierin interessante Fragestellungen, weil Lernen nur dort regionalpolitisch wirksam wird, wo neues abstraktes Wissen in konkretes Problemlösen umgesetzt wird. Dazu sind unterschiedliche Institutionen-Gefüge unterschiedlich gut in der Lage (vgl. Lam 2000). Für Lernen und innovatorisches Verhalten sind Wissensvermittlungen günstiger, die nicht nur abstraktes Wissen ‚horten' („embrained knowledge"), sondern dieses mit konkretem Problemlösen verbinden („embodied knowledge") und damit die Verknüpfung mit „tacit knowledge" erheblich erleichtern. Zudem sind netzwerkartige Interaktionsformen den stärker formalisierten überlegen. Aber es hängt auch davon ab, wie das institutionalisierte Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem funktioniert. Ist es stärker an „skills" als an akademischer Wissenshäufung ausgerichtet, bietet es mehr Möglichkeiten der Vernetzung und der regionalen Mobilität von Humankapital. Umgekehrt wird ein eher sektoralisiertes und damit für innovatorische Prozesse beschränktes Lernen er-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

wartet, wenn es in sektoralisierten Ausbildungsgängen, mit hoher formaler Ausbildungsintensität und entsprechenden sektoralen Strukturen im Institutionensystem stattfindet (vgl. Lam 2000, S. 506).

Der Zusammenhang zwischen institutionellem Rahmen und Netzwerkverhalten ist ebenfalls nicht so eindeutig wie vielfach unterstellt wird. Denn der institutionelle Rahmen bindet und verengt die Verhaltensmuster derer, die in Netzwerken zusammenarbeiten wollen. Zumindest können sie sich nicht davon befreien, wenn die Institutionen für die Umsetzung zuständig bleiben.

- Die Diskussion hat ferner die Frage aufgeworfen, was geeignete „support structures" von nicht geeigneten unterscheidet. Denn damit verbinden sich weitere Fragen wie:
  a) Unter welchen Bedingungen können (redundanzreiche) metropolitane Regionen dennoch innovatorische Anpassungsprozesse behindern (vgl. Harrison u. a. 1998)?
  b) Wie wirkt sich die „institutionelle Alterung" einer Region auf ihre Innovation aus[12]?
  c) Wie weit kann die Region aus sich heraus Innovationsprozesse in Gang setzen, oder hängt sie wesentlich von der staatlichen Technologiepolitik ab (vgl. Sturn 1999, S. 23)?[13]

  Auch hier sind die von der Milieu-Theorie eingebrachten Ansätze relevant, sozio-kulturelle Faktoren und die Risikoabsorptions-Funktion von Solidargemeinschaften zu berücksichtigen. Innovatorische regionale Kulturen lassen sich offenbar von nicht innovatorischen unterscheiden.
- Letztlich hat die Diskussion auch Untersuchungen angeregt zum Umgang mit Lernblockaden und Innovationshemmnissen. Offenbar reicht es nicht aus, dass Markt und Wettbewerb Anreize zur Innovation bieten. Denn nur wenige Regionen (oder Akteure in den Regionen) sind in der Lage, diese in innovatorisches Handeln umsetzen. Offenbar gibt es regionsspezifische Innovationshemmnisse und Lernblockaden, etwa in institutionellen Strukturen und in selbst in staatlichen Förderstrukturen (strukturerhaltende Subventionen) oder auch Verliererängste. Auch Netzwerke können konservativ wirken, indem sie den status quo erhaltende Situationsdeutungen begünstigen[14].

Wie aber weiter oben schon angesprochen, wirft die Diskussion letztlich auch die Frage auf, ob ein entscheidungsorientierter Ansatz ein zureichendes Erklärungsmodell bietet. Möglicherweise sind Ansätze fruchtbarer, die von einem evolutionären, der Bio-Logik nachempfundenen Modelldenken ausgehen: Vernetzte Systeme, die den einzelnen Akteuren große Autonomieräume, gleichzeitig aber auch eine erhöhte Optionenfülle und Komplexität reduzierende Hil-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

fen bieten, scheinen in Verbindung mit Zugriffen zu ungebundenen Ressourcen Lernende Regionen zu kennzeichnen.

Dennoch gibt es keine Erfolgsrezepte. Die bisher vorliegenden Fallstudien, die den Ansatz in der praktischen Umsetzung mit ersten Näherungen verfolgen, sind sehr ernüchternd. Selbst das Musterbeispiel Wales, an dem das Konzept der Lernenden Region praktisch entwickelt wurde, scheint nicht den theoretischen Erwartungen zu entsprechen. Der Engpass liegt zum einen in der Leistungsfähigkeit der Netzwerke. Sie wird gefährdet durch Wettbewerbseinflüsse, Interessenunterschiede, unterschiedliche Abhängigkeiten von Kooperationsmöglichkeiten und Ähnlichem (vgl. Thomas 2000, Lovering 1999). Zum anderen zeigen gerade „high-technology firms" die Tendenz, sich weniger regional als überregional zu vernetzen. Zumindest scheint für sie der regionale Milieu-Effekt nur eine geringe Rolle zu spielen (vgl. Lyons 2000, ansatzweise auch Arndt/Sternberg 2000).

Anmerkungen

1 Morgan und Cooke vertreten formal etwas unterschiedliche Ansätze, die aber eher aus „Vermarktungsgründen" als unterschiedlich firmieren, denn dass sie inhaltlich streng zu unterscheiden wären. Cooke spricht von „regional innovation systems" und will damit zum Ausdruck bringen, dass innovative Regionen stets ein ganzes regionales System verändern und anpassen müssen – also auch die erforderliche Infrastruktur (Fortbildung, Forschungseinrichtungen etc.), das Institutionensystem u. Ä..

2 „The enduring competitive advantages in a global economy lie increasingly in local things – knowledge, relationships, motivation – that distant rivals cannot match." (…) „Untangling the paradox of location in a global economy reveals a number of key insights about how companies contiually create competitive advantage. What happens inside companies is important, but clusters reveal that the immediate business environment outside companies play a vital role as well" (Porter 1998, S. 78; ähnlich Krugman 1998 oder Storper 1997). Allerdings wird dieser „geographical turn in economics" wegen der operationalen Unschärfe der spezifischen Leistungen von Regionen auch kritisch gesehen (Martin 1999). Für einen Überblick siehe Lammers/Stiller 2000.

3 Die Befunde zum „Dritten Italien" sind aus heutiger Sicht überzogen, weil sie einzelne Beobachtungen zu einem Denkansatz stilisierten, welcher der Empirie nicht mehr standhält (Bathelt 1998).

4 Die regionalwirtschaftliche Förderpolitik der EU, Großbritanniens, aber teilweise auch der deutschen Länder basiert mittlerweile darauf (vgl. Thomas 2000, S 191f.). Das Konzept der „Regionalen Innovations-Strategien" der EU-Kommission ist explizit darauf bezogen.

5 Das umfasst alle Wissensbestände, die mit Know-how, Fähigkeiten und Erfahrungen verbunden sind

6 Allerdings handelt es sich um ein gesamtgesellschaftliches Erklärungsmodell, das kaum auf Regionen angewendet werden kann (Jessop 1995, S. 318 f.).

7 Unter „group think-effects" versteht man kollektive Denkmuster, auch Zwangsdenken, die sich in Gruppen einstellen, die durch hohen Konsenszwang abweichende Meinungen ausschließen (vgl. Janis 1972).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

8 Das ist allerdings für die zeitgenössische Diskussion der Regionalentwicklung nicht ungewöhnlich. Wenn es Theorieversuche gibt, so sind es eher strukturalistische Ansätze wie die Milieu-Theorie oder die Regulations-Schule (vgl. Jessop 1997). Akteursorientierte Ansätze sind demgegenüber eher theorie-schwach.

9 Wobei auch hier Konsens bestehen dürfte, dass es dabei auf Personen ankommt und deren „mehrdimensionale Einbindung", deren Autorität und Kompetenz (vgl Frommhold-Eisebith 1999, S. 169 f.).

10 Morgan verfolgt dagegen einen anderen Ansatz. Für ihn ist betriebsbezogenes Lernen eingebettet in „interfirm learning", das über intermediäre Unterstützungs-Strukturen einer Gesellschaft mit der nationalen Ebene verbunden ist (Morgan 1997, S 494). Die nationale Ebene hatte – im Gefolge Lundvalls (1992) – in der Innovationsforschung lange Zeit einen dominanten Platz gehabt, bis die Betrachtung sich immer mehr auf die regionale Ebene und ihre systemischen Potenziale verlegte (Malmberg 1997, S. 575).

11 Demgegenüber vertritt Rhodes eine stärker an Entscheidungsprozessen in Netzwerken orientierte Definition (vgl. Rhodes 1996).

12 Je mehr eine Region durchinstitutionalisiert ist und je länger die Institutionen existieren, um so mehr haben sie Eigenleben entwickelt (Denkroutinen, Verhaltens-Kulturen, „Kartelle der Macht" etc.), die sich Veränderungen widersetzen, weil damit Verluste verbunden sind.

13 Die Diskussion, ob es nur nationale Innovationssysteme oder auch regionale gibt, hat in den 1980er Jahren noch eine große Rolle gespielt, dürfte aber inzwischen dahin entschieden worden sein, dass sowohl die nationalen als auch die regionalen Innovationssysteme relevant sind (vgl. McKelvey 1991, S. 117 ff.)

14 Meyer-Stahmer (1999, S. 451) gibt dazu ein instruktives Beispiel: „Eine tiefe Krise wird als Strukturkrise definiert, das lokal dominierende Cluster wird zur hoffnungslosen, nicht förderwürdigen sunset-Industrie umdefiniert, und Wirtschaftsförderaktivitäten konzentrieren sich darauf, die lokale Wirtschaftsbasis zu diversifizieren..."

Literatur

Amin, A./Thrift, N. (1995): Institutional issues for the European regions: from markets and plans to socioeconomics and powers of association. In: Economy and Society, pp. 41-66

Amin, A. (1999): An institutional perspective on regional economic development. In: International Journal of Urban and Regional Research, pp. 365-378

Amin, A./Cohendet, P. (1999): Learning and adaptation in decentralised business networks. In: Society and Space, pp. 87-104

Arndt, O./Sternberg, R. (2000): Do manufacturing firms profit from intraregional innovation linkages? An empirical based answer. In: European Planning Studies, No. 4, pp. 465-85

Argyris, C./Schon, D. (1978): Organizational learning. London

Aydalot, Ph. (Hrsg.) (1986): Milieux innovateurs en Europe. Paris

Bathelt, H. (1998): Regionales Wachstum in vernetzten Strukturen: Konzeptioneller Überblick und kritische Bewertung des Phänomens „Drittes Italien". In: Die Erde, S. 247-271

Benz, A. (1994): Kooperative Verwaltung. Baden-Baden

Benz, A./Fürst, D./Kilper, H. u. a. (1999): Regionalisierung. Theorie – Praxis – Perspektiven. Opladen

Bianchi, G. (1998): Requiem for the Third Italy? Rise and fall of a too successful concept. In: Entrepreneurship & Regional Development, No. 1, pp. 93-116

Blotevogel, H. H. (1999): Einführung: Die Bedeutung regionaler Milieus für die Regionalentwicklung und Schlussfolgerungen für die Regionalpolitik. In: ARL (Hrsg.): Europäische Einflüsse auf die Raum- und Regionalentwicklung am Beispiel des Naturschutzes, der Agenda 2000 und des regionalen Milieus. Hannover, S. 44-60

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Braczyk, H.-J./Cooke, Ph./Heidenreich, M. (eds.) (1998): Regional innovation systems. London

Brenner, N. (1999): Globalisation as reterritorialisation: The re-scaling of urban governance in the European Union. In: Urban Studies, No. 3, pp. 431-451

Burt, R. (1997): A note on social capital and network content. In: Social Networks, pp. 355-374

Butzin, B. (1996): Kreative Milieus als Elemente regionaler Entwicklungsstrategien? Eine kritische Wertung. In: Maier, J. (Hrsg.): Bedeutung kreativer Milieus für die Regional- und Landesentwicklung. Bayreuth, S. 9-37

Camagni, R. (1991): Local „milieu", uncertainty and innovation networks. In: ders. (Hrsg.): Innovation networks: Spatial perspectives. London/New York, pp. 121-144

Camagni, R. (1995): The concept of innovative milieu and its relevance for public policies in European lagging regions. In: Papers in Regional Science, No. 4, pp. 317-340

Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A garbage can model of organizational choice. In: Administrative Science Quarterly, pp. 1-25

Cohen, S. S./Fields, G. (1999): Social capital and capital gains in Silicon Valley. In: California Management Review, No. 2, pp. 108-130

Cooke, Ph. (1998): Introduction. In: Braczyk, H.-J./Cooke, Ph./Heidenreich, M. (eds.): Regional innovation systems. London, pp. 2-25

Czada, R. (1998): Verhandeln und Inter-Organisationslernen in demokratischen Mehrebenenstrukturen. In: Hilpert, U./Holtmann, E. (Hrsg.): Regieren und intergouvernementale Beziehungen. Opladen, S. 67-86

Daugbjerg, C. (1997): Policy networks and agricultural policy reforms: Explaining deregulation in Sweden and re-regulation in the European Community. In: Governance, No. 2, pp. 123-142

DeBresson, Ch./Amesse, F. (1991): Networks of Innovators: A Review and Introduction to the Issue. In: Policy Research, pp. 363-379

Deutschmann, C. (1997): Die Mythenspirale. Eine wissenssoziologische Interpretation industrieller Rationalisierung. In: Soziale Welt, H. 1, S. 55-70

Dohse, D. (2000): Regionen als Innovationsmotoren: Zur Neuorientierung in der deutschen Technologiepolitik. Kiel

Ehrke, M. (1999): Der Dritte Weg und die europäische Sozialdemokratie. Ein politisches Programm für die Informationsgesellschaft? Bonn

Ettlinger, N. (1999): Local trajectories in the global economy. In: Progress in Human Geography, pp. 335-357

Fisch, R. (2000): Widerstände gegen Veränderungen in Behörden – sozialpsychologische Perspektiven. In: König, K. (Hrsg.): Verwaltung und Verwaltungsforschung – Deutsche Verwaltung an der Wende zum 21. Jahrhundert. Speyer, S. 117-166

Franz, P. (1999): Innovative Milieus: Extrempunkte der Interpenetration von Wirtschafts- und Wissenschaftssystem. In: Jahrbuch für Regionalwissenschaft, S. 107-130

Fromhold-Eisebith, M (1995): Das „kreative Milieu" als Motor regionalwirtschaftlicher Entwicklung, in: Geographische Zeitschrift, H. 1, S. 30-47

Fromhold-Eisebith, M. (1999): Das „kreative Milieu" – nur theoretisches Konzept oder Instrument der Regionalentwicklung? In: Raumforschung und Raumordnung, H. 2-3, S. 168-75

Fürst, D. (1997): Humanvermögen und regionale Steuerungsstile – Bedeutung für Regionalmanagement? In: Staatswissenschaften und Staatspraxis, H. 2, S. 187-204

Fürst, D. (1994): Regionalkonferenzen zwischen offenen Netzwerken und fester Institutionalisierung. In: Raumforschung und Raumordnung, H. 3, S. 184-192

Fürst, D. (1995): Region/Regionalismus. In: Nohlen, D./Schultze, R.-O. (Hrsg.): Lexikon der Politik, Band 1: Politische Theorien. München, S. 539-543

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Fürst, D./Schubert, H. (1998): Regionale Akteursnetzwerke. Zur Rolle von Netzwerken. In: Raumforschung und Raumordnung, H. 5-6, S. 352-361

Gertler, M. S. (1997): The invention of regional culture. In: Lee, R./Wills, J. (eds.): Geographies of economics. London, pp. 47-58

Grabher, G. (1993): Wachstums-Koalitionen und Verhinderungs-Allianzen. Entwicklungsimpulse und -blockierungen durch regionale Netzwerke. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 11, S. 749-758

Grabher, D. (1994): Lob der Verschwendung. Redundanz in der Regionalentwicklung: Ein sozioökonomisches Plädoyer. Berlin

Grabher, G./Stark, D. (1997): Organizing diversity: Evolutionary theory, network analysis and post-socialism. In: Regional Studies, No. 5, pp. 533-544

Granovetter, M. (1985): Economic action and social structure: The problem of embeddedness. In: American Journal of Sociology, No. 3, pp. 481-510

Hall, E. T./Reed Hall, M. (1983): Verborgene Signale. Studien zur internationalen Kommunikation. Über den Umgang mit Amerikanern. Hamburg

Hansen, N. (1992): Competition, trust and reciprocity in the development of innovative regional milieux. In: Papers in Regional Science, No. 2, pp. 95-105

Hansen, M. T. (1999): The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. In: Administrative Science Quarterly, No. 1, pp. 82-111

Harrison, B./Kelley, M. R./Gant, J. (1998): Innovative firm behavior and local milieu: Exploring the intersection of agglomeration, firm effects, and technological change. In: Economic Geography, No. 3, pp. 233-258

Harriss, J./de Renzio, P. (1997): „Missing link" or analytically missing? The concept of social capital. An introductory bibliographic essay. In: Journal of International Development, pp. 919-937

Hassink, R. (1997): Die Bedeutung der Lernenden Region für die regionale Innovationsförderung. In: Geographische Zeitschrift, H. 2-3, S. 159-173

Healey, P. (1997): An institutional approach to spatial planning. In: Healey, P./Khakee, A./Motte, A. (eds.): Making strategic spatial plans. Innovation in Europe. London, S. 21-36

Heidenreich, M. (1997): Wirtschaftsregionen im weltweiten Innovationswettbewerb. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 500-527

Hellmer, F./Friese, Chr./Kollros, H. u. a. (1999): Mythos Netzwerke. Regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel. Berlin

Henderson, D. (2000): EU regional innovation strategies: Regional experimentalism. In: European Urban and Regional Studies, No. 4, pp. 347-358

Hindmoor, A. (1998): The importance of being trusted: Transaction costs and policy network theory. In: Public Administration, No. 1, pp. 25-44

Hudson, R. (1999): The learning economy, the learning firm and the learning region. In: European Urban and Regional Studies, No. 1, pp. 59-72

Janis, I. (1972): The victims of groupthink. Boston

Jessop, B. (1995): The regulatory approach, governance and post-Fordism: alternative perspectives on economic and political change? In: Economy and Society, No. 3, pp. 307-333

Jessop, B. (1997): A Neo-Gramscian Approach to the Regulation of Urban Regimes. Accumulation Strategies, Hegemonic Projects, and Governance. In: Lauria: Reconstructing Urban Regime Theory. Regulating Urban Politics in a Global Economy. Thousand Oaks, pp. 51-73

Keeble, D./Wilkinson, F. (1999): Collective learning and knowledge development in the evolution of regional clusters of high technology SMEs in Europe. In: Regional Studies, No. 4, pp. 295-303

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Keupp, H. (1987): Soziale Netzwerke – Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs? In: Keupp, H./Röhrle, B. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Frankfurt/M./New York, S. 11-53

Kleinknecht, A./Poot T. P. (1992): Do regions matter for R & D? In: Regional Studies, No. 3, pp. 221-232

Klemmer, P. (1972): Die Theorie der Entwicklungspole – strategisches Konzept für die regionale Wirtschaftspolitik? In: Raumforschung und Raumordnung, S. 102-107

Koopermann, G./Münnich, F. (1999): National and international developments in technology – trends, patterns and implications for policy. Hamburg

Krugman, P. (1998): Space: The final frontier. In: Journal of Economic Perspectives, No. 12, pp. 161-174

Lam, A. (2000): Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. In: Organization Studies, pp. 487-513

Lammers, K./Stiller, S. (2000): Regionalpolitische Implikationen der Neuen ökonomischen Geographie. Hamburg

Lawson, C./Lorenz, E. (1999): Collective learning, tacit knowledge and regional innovative capacity. In: Regional Studies, No. 4, pp. 305-317

Lovering, J. (1999): Theory led by policy: the inadequacies of the „New Regionalism". In: International Journal of Urban and Regional Research, pp. 379-396

Lundvall, B.-A. (ed.) (1992): National systems of innovation. Towards a theory of innovation and interactive learning. London/New York

Lyons, D. (2000): Embeddedness, milieu and innovation among high-technology firms: a Richardson, Texas, case study. In: Environment and Planning, pp. 891-908

MacLeod, G./Goodwin, M. (1999): Space scale and state strategy: Rethinking urban and regional governance. In: Progress in Human Geography, pp. 503-527

Maillat, D. (1998): Vom „Industrial District" zum innovativen Milieu: ein Beitrag zur Analyse der lokalisierten Produktionssysteme. In: Geographische Zeitschrift, H. 1, S. 1-15

Maillat, D. (1998): Interactions between urban systems and localised productive systems: An approach to endogenous regional development in terms of innovative milieu. In: European Planning Studies, pp. 118-130

Malmberg, A. (1997): Industrial geography: location and learning. In: Progress in Human Geography, No. 4, pp. 573-582

Martin, R. (1999): The new „geographical turn" in economics: Some critical reflections. In: Cambridge Journal of Economics, pp. 65-91

Maskell, P./Malmberg, A. (1999): The competitiveness of firms and regions: Ubiquification and the importance of localized learning. In: European Urban and Regional Studies, pp. 9-26

Mayntz, R., Scharpf, F. W. (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, R./Scharpf, F. W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbststeuerung und politische Steuerung. Frankfurt/New York, S. 39-72

McKelvey, M. (1991): How do national systems of innovation differ? A critical analysis of Porter, Freeman, Lundvall and Nelson. In: Hodgson, G. M./Screpanti, E. (eds.): Rethinking economics: Markets, technology and economic evolution. London, pp. 117-137

Meyer-Stamer, J. (1999): Strategien lokaler/regionaler Entwicklung: Cluster, Standortpolitik und systemische Wettbewerbsfähigkeit. In: Nord-Süd aktuell 13 , S. 447-460

Morgan, K. (1997): The Learning Region: Institutions, innovation and regional renewal. In: Regional Studies, No. 5, pp. 491-503

Nelson, R. R. (ed.) (1993): National innovation systems. A comparative analysis. New York/Oxford

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Nonaka, I./Reinmöller, P. (1998): The legacy of learning. Toward endogenous knowledge creation for Asian economic development. In: WZB-Jahrbuch, S. 401-433

Polanyi, M. (1962): Personel knowledge: towards a post-critical philosophy. New York

Porter, M. (1998): Clusters and the new economics of competition. In: Harvard Business Review, No. 11-12, pp. 77-90

Rehfeld, D. (1998): Produktionscluster. Konzeption, Analysen und Strategien für eine Neuorientierung der regionalen Strukturpolitik. Habilitationsschrift. Braunschweig/Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik

Rodriguez-Pose, A. (1999): Innovation prone and innovation averse societies: Economic performance in Europe. In: Growth and Change, No. 1, pp. 75-105

Rhodes, R. A. W. (1996): The new governance: Governing without government. In: Political Studies, No. 4, pp. 652-667

Rösch, A. (1998): Der Beitrag kreativer Milieus als Erklärungsansatz regionaler Entwicklung – dargestellt am Beispiel des Raumes Coburg. Universität Bayreuth: Arbeitsmaterialien zur Raumordnung und Raumplanung, H. 179, S. 18-49

Saxenian, A. L. (1996): Regional advantage. Culture and competition in Silicon Valley and Route 128. Cambridge/Mass.

Scheff, J. (1999): Lernende Regionen. Regionale Netzwerke als Antwort auf globale Herausforderungen. Wien

Sternberg, R. (1996): Regional growth theories and high-tech regions. In: International Journal of Urban and Regional Research, No. 2, pp. 518-538

Sternberg, R. (1998): Innovierende Industrieunternehmen und ihre Einbindung in intraregionale versus interregionale Netzwerke. In: Raumforschung und Raumordnung, H. 4, S. 288-298

Sternberg, R. (1999): Innovative Netzwerke und Regionalentwicklung. In: ARL (Hrsg.): Europäische Einflüsse auf die Raum- und Regionalentwicklung am Beispiel des Naturschutzes, der Agenda 2000 und des regionalen Milieus. Hannover, S. 78-104

Sternberg, R., Tamásy, C. (1999): Munich as Germany's No. 1 high technology region: empirical evidence, theoretical explanations and the role of small firm/large firm relationships. In: Regional Studies, No. 4, pp. 367-377

Stewart, J. (1992): Corporatism, pluralism and political learning: A systems approach. In: Journal of Public Policy, No. 3, pp. 243-55

Storper, M. (1995): The resurgence of regional economics, ten years later: The region as a nexus of untraded interdependencies. In: European Urban and Regional Studies, No. 2, pp. 191-221

Storper, M. (1997): The regional world. Territorial development in a global economy. New York

Sturm, D. (1999): Innovationspolitik auf der Suche nach ihrem Raum. In: Raum, S. 22-25

Sunley, P. (1996): Context in economic geography: The relevance of pragmatism. In: Progress in Human Geography, No. 3, pp. 338-355

Thomas, K. (2000): Creating regional cultures of innovation? The regional innovation strategies in England and Scotland. In: Regional Studies, No. 3, pp. 190-198

Tommel, I. (1998): Transformation of governance: The European Commission's strategy for creating a „Europe of the Regions". In: Regional and Federal Studies, No. 2, pp. 52-80

Voelzkow, H. (1999): Die Governance regionaler Ökonomien im internationalen Vergleich: Deutschland und Italien. In: Fuchs, G./Krauss, G./Wolff, H.-G. (Hrsg.): Die Bindungen der Globalisierung: Interorganisationsbeziehungen im regionalen und globalen Wirtschaftsraum. Marburg, S. 48-91

Wilhelm, B./Thierstein, A. (1999): Technische Ausbildungsstätten, Entwickler und ihr Beitrag zum Innovationssystem. In: Raumforschung und Raumordnung, H. 2-3, S. 108-119

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Markus Bretschneider/Ekkehard Nuissl

„Lernende Region“ aus Sicht der Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Aufbauend auf den Europäischen Rat von Lissabon veröffentlichte die Europäische Union am Beginn des neuen Jahrtausends das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“. Ausgangspunkt der darin formulierten Botschaften ist die Schlussfolgerung, „dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum Lebenslangen Lernen einhergehen muss“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 4). Dieses Schriftstück hat impulsgebende Funktion für „eine europaweite Diskussion über eine umfassende Strategie zur Implementierung Lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 4). Eine von sechs Schlüsselbotschaften dieses Memorandums bezieht sich darauf, das Lernen den Lernenden räumlich näher zu bringen. Diesbezüglich wird das Ziel formuliert, Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe, das heißt am Wohnort der Lernenden zu schaffen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 23f.).

Das Memorandum bietet eine Vielzahl von Hinweisen darauf, an welchen Orten sich Lernen vollziehen kann. So wird auf die Schaffung von Lernzentren an Orten hingewiesen, an denen Menschen täglich zusammen kommen – genannt werden hier Schulen, Gemeindezentren, Einkaufszentren, Bibliotheken, Museen, Kirchen, Parks, öffentliche Plätze, Bahnhöfe, Busbahnhöfe, Gesundheitszentren, Freizeitzentren und Werkskantinen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 24). Mit dem eher konkreten Begriff des Ortes ist das Lernen in einem unmittelbaren, lokalen Bereich angesprochen. So heißt es im Memorandum, „die meisten Menschen, von der Kindheit bis ins höhere Alter, lernen lokal“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 23). Der weiter gefasste Begriff des Raumes verweist auf etwas darüber hinaus Reichendes, nämlich auf die Region. Das Lebenslange Lernen fungiert dabei als Triebfeder für die lokale und regionale Erneuerung.

Die Region ist diesbezüglich der „Standort“, der „Sitz“ von Betrieben, Bildungseinrichtungen, Verwaltungen, Verkehrsnetzen, Sprachen, aber auch von

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Kulturen und Geschichte. Stand und Sitz sind etwas körperliches; dort, wo man steht und sitzt, nimmt man einen bestimmten Raum in Anspruch, von dort aus sieht man und erobert man die Welt. Im übertragenen Sinne entstand aus dem Standort sowohl der ökonomisch und politisch relevante Platz, an dem sich Akteure befinden, wie auch der ideologisch-politische Ort in einer geistigen Landschaft, in der Standorte links oder rechts sein können (vgl. Nuissl 1995, S. 9).

Bildung als Entwicklungsfaktor einer Region ist eine traditionelle Thematik. Das Schaffen von Bildungsmöglichkeiten als kommunale und regionale Aufgabe, das Vorhalten von Bildungsangeboten im räumlichen Kontext, die Relevanz von Bildung und Qualifikationsstruktur für die Entwicklung von Regionen ist unstrittig. Bildung und daraus resultierendes Wissen als „Standortfaktor" hat in dem Maße an Bedeutung gewonnen, in dem Dienstleistungen und Produktion die Qualifikation der ortsansässigen „Arbeitskraftressourcen" auf einem immer höheren Niveau voraussetzen. Dies ist nicht zuletzt auch Grund der wachsenden Kluft zwischen „reichen" und „armen" Ländern im Weltmaßstab.

In den letzten Jahren ist der Zusammenhang von Raum und Bildung immer häufiger thematisiert worden. Dabei ging und geht es um zwei unterschiedliche Blickweisen: Um den Charakter einer räumlichen Struktur als einer lernenden Struktur einerseits und um den Zusammenhang von Lernen und Bildung mit den räumlichen Gegebenheiten andererseits. Im ersteren Falle wird vielfach von einem „Lernen in der Region" bzw. einer „Lernenden Region", im letzteren von der „Bildung in der Region" gesprochen. In beiden Fällen hat sich in den vergangenen Jahren – gewissermaßen als heuristische Zwischenebene – das Denkmodell des „Netzwerkes" eingeschoben, welches den Zusammenhang von Lernen und Region, bzw. Bildung und Region beschreibbarer macht. „Ursachen dafür liegen vor allem in dem wachsenden Handlungsdruck, der unter anderem aus dem ökonomischen Strukturwandel, knapper werdenden öffentlichen Mitteln und stärkeren Verflechtungen resultiert" (Adrian/ Bock 2002, S. 32).

Unter dem Aspekt der Weiterbildung ist der Begriff der Region keine soziologische oder geografische Kategorie, sondern eine, die mit den in ihr wohnenden Menschen und deren Aktivitäten zu tun hat. Dabei stellen sich insbesondere folgende Fragen:

- Inwiefern benötigt (Erwachsenen-) Bildung eine Region?
- Welchen Zuschnitt hat eine „Bildungsregion"?
- Welche Rolle spielen dabei „Netzwerke"?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

2. Region als Bildungsraum

Lernen benötigt einen Raum, findet in räumlichen Dimensionen statt. Unser gesamtes Bildungs- und Lehrsystem ist entsprechend aufgebaut. Es überzieht wie ein Netz den Raum, bietet „Lernzentren“ und dezentrale Lernorte. Die Schulen sind dafür ein klassisches Beispiel; sie sind dort weitflächig dezentralisiert, wo Menge und Alter der Schüler dies nahe legen – etwa bei Grund- und Hauptschulen. Je spezialisierter und kleinteiliger Lehrangebote sind, desto großflächiger werden die Regionen, das „Einzugsgebiet“, das sie definieren. Das gilt etwa für Hochschulen oder Akademien oder spezielle Bildungseinrichtungen. Und schließlich finden sich spezialisierte Lehrangebote auch überregional, gewissermaßen ortsungebunden, in Internaten und Tagungsstätten, die nicht notwendig einen Bezug zum Lebensraum der Menschen besitzen.

Nicht alles an Lernen und Bildung findet daher dort statt, wo die Menschen leben und arbeiten. Aber: Das meiste und das wichtigste, was Lernen und Bildung betrifft, findet in den Lebensräumen der Menschen statt. Diese Lebensräume, diese Regionen, sind damit gleichermaßen die physische Basis für die Zusammenhänge von Lernen und Bildung der Menschen. Die Menschen in ihnen sind der wichtigste Entwicklungsfaktor und das eigentliche Kapital. Sie konstituieren die Regionen, wie diese den Menschen Raum und Rahmen geben. Der Mensch ist regional betrachtet ein Entwicklungsfaktor. Dies betrifft die beruflichen Qualifizierungsbedarfe und den regionalen Arbeitsmarkt (aus Sicht der Betriebe: Beschaffungsmarkt für Arbeitskräfte) genauso wie die allgemeinbildenden Bedürfnisse vor Ort. Dies betrifft auch die kulturelle Bildung und damit die Attraktivität des Standortes und sein Entwicklungspotenzial. Der Raum definiert sich, unter dem Aspekt der Bildung, über Lernkultur und lernrelevante Strukturen. Als Bildungsraum definiert er sich über

- die Existenz von Bildungseinrichtungen und Lernangeboten
- Lernberatung, Zugänge und Informationen
- Lernwege und Lernanreize
- Lehrende sowie deren Kompetenzen, Interessen und Aktivitäten
- Verknüpfung von Bildung, Kultur und Arbeit
- Lernrelevanz von Arbeitsplätzen
- Lernmöglichkeiten informeller Art.

Region als Bildungsraum definiert sich danach in Bezug auf die Voraussetzungen, die sie für Bildung schafft. Dabei geht es insbesondere um regionalspezifische Voraussetzungen wie Lehrpersonen, Bildungsinstitutionen, Betriebe und Kultureinrichtungen. Es geht aber auch um das, was noch über Regionen zu sagen sein wird, um die lernförderlichen und lernhinderlichen Bedingungen von

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Räumen. Und es geht um das, was über die Voraussetzungen hinaus Räume zu Bildungsräumen macht, nämlich das dynamische Interagieren von Akteuren. Hier ist Bildung sowohl Voraussetzung als auch Folge von regionalspezifischen Strukturen.

Dabei spielt der Mensch naturgemäß die entscheidende Rolle. Er definiert die allgemeine Bildung, die Schlüsselqualifikationen, die sozialen Kompetenzen und den Umgang miteinander. Der Mensch begründet die Sprachen und die Medien und ermöglicht damit auch den überregionalen Anschluss, der notwendig ist, um Regionen tatsächlich lebens- und entwicklungsfähig zu halten. Von Bedeutung ist hierbei auch die Ausrichtung des gemeinsamen Handelns an humanitären Zielen. Bildung ist dabei als ein komplexer Prozess zu verstehen, „in dem eine als wünschenswert ausgegebene Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht werden soll" (Menze 1995, S. 350). Diese orientiert sich zunehmend am Leitbild eines selbstorganisiert Lernenden unter den Bedingungen einer „neuen" Lernkultur.

Für dieses Lernen in der Region sind insbesondere die Lern- und Bildungsnetzwerke relevant. Sie haben die Aufgabe, die Worthülse des Lebenslangen Lernens mit Leben zu füllen. Damit können mehr oder weniger deutliche Veränderungen des institutionellen Einflussgefüges einer Region verbunden sein. Die Bildungsinstitutionen müssen zum Wohle der Bildungsabnehmer unter Beweis stellen, inwieweit sie tatsächlich bereit sind, das Postulat des offenen Umgangs mit gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Wandel, das sie den Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen vermitteln, ja sogar von diesen einfordern, auch auf sich selbst anzuwenden.

Damit ist auch bereits die Rolle der Weiterbildung und der Bildung insgesamt angesprochen. Akteure der Bildung und Weiterbildung in der Region sind mehr als nur die Akteure; sie liefern gewissermaßen die Grundlage für das Herausbilden und Arbeiten eines Netzwerkes und strukturieren den perspektivischen Zusammenhang der Region. Hier ergibt sich auch der Zusammenhang der beiden Aspekte von „Lernende Regionen" und „Lernen in der Region": Eine „Lernende Region" entsteht nur dann, wenn ein „Lernen in der Region" entwickelt und unterstützt wird. Dann kann sich auch ein überschießendes Element ergeben, dessen Summe mehr ist als das beschreibbare „Lernen in der Region" – eine Veränderung der Strukturen, der Systeme und der Kommunikationsverhältnisse ebenso wie eine Veränderung des kollektiven Bewusstseins und der Kommunikationsformen in der Region.

Bildung in der Region mit dem Ziel, eine Lernende Region zu schaffen, besteht immer darin, Bildungseinrichtungen und Lernprozesse in der Region zu

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

verknüpfen mit anderen Elementen wie Betrieben, Verwaltung, Kultur, Konsum und Kommunikation, um so ein systematisches Entwicklungspotential zu entfalten. Die Bildung solcher Netzwerke dient im Regelfall zunächst der regionalpolitischen Entscheidungsfindung, deren Aufgaben sich auf „Bedarfsklärung, Planung und Empfehlungen für Schwerpunktsetzungen, Abstimmung der Angebote und Erstellung regionaler Programme, Anregungen zur Kooperation und zur Sicherung der Kontinuität von Angeboten, Entwicklung der Weiterbildungsinfrastruktur, Mittelbeantragung und Vergabe öffentlicher Initiativprojekte sowie Verknüpfung mit der Wirtschaftsförderung erstreckt. Solche Initiativen bleiben allerdings solange zerbrechlich, wie nicht die notwendigen „Supportstrukturen" zur Verfügung stehen, welche träger- und einrichtungsübergreifende Aufgaben administrativ sicherstellen. Zu diesen Unterstützungsleistungen gehören Information und Transparenz, Beratung und Werbung, Curriculum- und Materialerstellung, Qualifizierung des Personals, Bereitstellung dezentraler Ressourcen, Kontaktvermittlung zwischen Bildungsinstitutionen und Unternehmen, administrative Koordination gemeinsamer Projekte, gemeinsames Marketing für die Weiterbildung sowie Qualitätssicherung und Evaluationsansätze" (Faulstich u. a. 2000, S. 20).

Dabei richtet sich Bildung insbesondere auf folgende Elemente der Region (vgl. Ambos u. a. 2002):

- *Kooperation von Akteuren:* Netzwerke sind keine abstrakten Gebilde, sondern bestehen aus einzelnen Akteuren, die in jeweils spezifischer Weise handeln und eigene Interessen verfolgen. Um welche Akteure es sich handelt, mit welchen Interessen sie agieren und wie nachhaltig und dauerhaft diese in einer Konkurrenz/Kooperationsstruktur bestehen, sind zentrale Fragen für die Überlebensfähigkeit einer Lernenden Region. Bildung in diesem Kontext sorgt dafür, die Bedarfe an Kommunikations- und Interaktionskompetenz, die Lernfähigkeiten und Interessenstrukturen zu analysieren und in einem systematischen Bildungsverfahren weiterzuentwickeln. Werte, Vertrauen, Vereinbarungen, Kommunikationsformen wie Plattformen, Gruppen und Lernzirkel sind Elemente dieses Bildungsverfahrens bezogen auf die Akteure.

- *Regionale Bildungsprofile:* Die Zukunftsfähigkeit einer Region hängt davon ab, dass sie ihre regionalen Bildungsstrukturen entwickelt. Dazu gehört ein Profil der Region und ihrer Bildungsverfahren und –angebote, das auf die jeweiligen Ziele der Region abgestellt ist und die Möglichkeiten derselben ausschöpft. Solche perspektivischen Überlegungen zu Bildungsstrukturen und Bildungszielen können an überlieferte

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

und traditionelle Bildungsstrukturen anknüpfen, von anderen Regionen übernommen oder als innovative Ansätze gänzlich neu entwickelt werden. Hier ist daher auch immer der Abgleich zu berücksichtigen, den regionale Strukturen gegenüber ihrer Umwelt im nationalen und globalen Rahmen haben. Von besonderer Bedeutung im Rahmen des regionalen Profils von Bildung ist die Bildungsbedarfsanalyse. Sie schließt alle in der Region vorhandenen Nutzer von Bildung ein: unterschiedliche Betriebe in unterschiedlichen Branchen, Administration, Politik, Kultur, schlicht alle Menschen, welche in einem bestimmten Gebiet die Region erst konstituieren. Dabei sind deutliche Unterschiede feststellbar – abhängig von der ökonomischen Basisstruktur der Region, vielfach aber auch auf Grund ihrer kulturellen Sonderstellung.

- *Adressaten und Zielgruppen:* Bezogen auf die Entwicklung von Bildung in der Region und damit einer Lernenden Region sind nicht nur die institutionellen Aspekte, sondern auch die Nachfrageaspekte seitens der Bevölkerung in der Region von Interesse. Hier geht es um die Bildungsbereitschaft und Bildungsnachfrage, um die Bedürfnisse, die Motivation und die Verwertungszusammenhänge der Adressaten und Zielgruppen in der Region. Auch der Gender-Aspekt, die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, spielt dabei eine Rolle. Im regionalen Netzwerk ist die Frage der Bedarfsanalyse bei den Adressaten und Zielgruppen von Bedeutung, vor allem aber auch der Zuschnitt von Bildungsangeboten für bestimmte Adressaten und Zielgruppen. Aufgabe des Netzwerkes ist die Beantwortung von Fragen nach örtlicher Zugehörigkeit, jeweiliger Nachfrage und Möglichkeiten entsprechender Angebote sowie die Verknüpfung mit bestehenden Einrichtungen zur Befriedigung der erhobenen Nachfrage. Bildungseinrichtungen wie Schulen, Weiterbildungsinstitute und Hochschulen müssen dabei Übergänge schaffen und sich im Netzwerk bedarfsorientiert neu „aufstellen“. Die Formulierung adäquater Qualifizierungsangebote, die auf betriebliche Bedarfe treffen und zu einer tatsächlichen Aufnahme der Qualifizierten in die Betriebe führt, wird angesichts anhaltend hoher Arbeitslosigkeit aber immer schwieriger. Neben der Erfassung und Bearbeitung der betrieblichen Bedarfe im regionalen Kontext ist daher eine das Individuum unterstützende Reaktion von Bildungseinrichtungen im Umgang mit diesen strukturellen Problemen notwendig.
  Im Kontext des Paradigmenwechsels vom behavioristischen bzw. kognitivistischen Lernverständnis zum konstruktivistischen Lernverständnis, ist dabei von der jeweiligen Biografie des Lernenden auszugehen. Insbesondere bei Erwachsenen ist ein auf Erfahrungen basierendes Wis-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

sensnetz vorhanden, das beim Anschluss neuen Wissens und beim Aufbau veränderter Handlungsmuster strukturdeterminierend wirkt. Insofern beruht Bildung auf der Viabilität neu erworbener Informationen (Siebert 1999). Die Entscheidung, was für ein Individuum inhärent ist, liegt demnach nicht länger beim Lehrenden, sondern beim Lernenden selbst. Der Lehrende wird dadurch jedoch nicht überflüssig. Seine Rolle verändert sich dahingehend, dass aus einer Didaktik des Erzeugens eine Didaktik des Ermöglichens wird, die sich auf die Selbststeuerung des Lernenden stützt (Arnold/Schüßler 1998), das heißt Bildungsprozesse bedürfen einer Anregung durch Lehr-Lernarrangements. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Einbettung dieser Lernprozesse in eine Lernberatung zu achten.

- *Arbeitsmarkt und Beschäftigung:* Das Erfordernis Lebenslangen Lernens ergibt sich wesentlich aus der Bewältigung des wirtschaftlichen und technologischen Strukturwandels. Bildung, welche die Qualifikationen anpasst, Kompetenzentwicklung fördert und Beschäftigungsfähigkeit erhält, gilt als zentraler Bedarf und zentraler Standortfaktor im globalen Wettbewerb (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2000). Zur Einschätzung und Bewertung der Bedarfe ist ein dialogisches Verfahren zwischen allen Beteiligten erforderlich. Interessant ist etwa, inwiefern sich Modellprojekte von Netzwerken als beschäftigungswirksam erweisen, ob individuelle Vermittlungserfolge vorliegen oder neue Beschäftigungsfelder erschlossen werden. Viele Programme zur Beschäftigung im regionalen Kontext auf nationaler und europäischer Ebene haben gezeigt, welche besondere Bedeutung Weiterbildung, insbesondere berufliche Weiterbildung, dabei spielt. So haben etwa das Beschäftigungsprogramm Küste des Landes Niedersachsen, das Programm zum Strukturwandel im Ruhrgebiet oder (ebendort) der Kooperationsverbund „MEO“ (Mühlheim-Essen-Oberhausen) die spezifische Funktion von Weiterbildung demonstriert, nicht nur in der Qualifikation, sondern auch im Zusammenschluss und im Netzwerk regionaler, kultureller und politischer Interessen. Letztlich ist die Aufnahme von Weiterbildung in die europäische Politik solchen struktur- und beschäftigungsbezogenen Programmen zu verdanken, die zunehmend zeigten, dass ohne zielgerichtete Integration von Weiterbildung in die Programmatik deren beschäftigungsrelevante Zielsetzung obsolet wird.

- *Transferpotenziale:* Mit Hilfe regionaler Netze soll eine neue regionale Lernkultur entwickelt werden, welche die „Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotenziale (bezeichnet), die über das Zusammenwirken

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

der Mitglieder in Interaktions-, und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisatorischer Ebene arrangiert werden“ (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 4). Sie muss entwickelt werden, damit die Region sich entwickelt und der Topos der Lernenden Region Realität wird. Diese Netze haben nicht nur Erkenntnisse und Erfahrungen zu integrieren und zu nutzen, sondern auch Transfer- und Modellfunktionen über die eigene Region wahrzunehmen. Welche diesbezüglichen Potenziale, Strategien und Leistungen die Netze entwickeln und wie diese hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit einzuschätzen sind, dies sind Fragen, welche die Diskussion um regionale Netze aus der scheinbar engen und örtlich beschränkten Blickweise in den übergreifenden Kontext heben. Der Aufbau übergreifender und nicht mehr nur noch nationalstaatlicher Politiken erfolgt über den Transfer regional erarbeiteter und entwickelter Erfahrungen und Potenziale. Bildung ist hier – in einem systemischen Sinn verstanden – zielgerichtetes Zusammenwirken mit Lernpotenzial.

Der Absicht, diese regionalen Elemente zu stärken und weiter zu verflechten, steht jedoch zunehmend eine Realität entgegen, in welcher die Sinnhaftigkeit der beruflichen Weiterbildung teilweise erodiert. Die Kausalität zwischen einer absolvierten Bildungsmaßnahme und dem nachfolgenden Verbleib oder Wiedereinstieg in eine(r) Berufstätigkeit wird immer brüchiger, da Bildungsmaßnahmen für einen Arbeitsmarkt qualifizieren, auf dem einmal erworbene Qualifikationen immer schneller veralten. Auf diese Veränderungen müssen Lernende Regionen antworten. Eine mögliche Reaktion auf diese höchst dynamische Entwicklung im Feld der fachlichen Qualifikationen ist die Fokussierung extrafunktionaler Qualifikationen, die ihren Ausgangspunkt in der von Dieter Mertens angestoßenen Diskussion um Schlüsselqualifikationen haben. „Schlüsselqualifikationen sind ... solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr (a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und (b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Mertens 1974, S. 40). Sie bieten dem Individuum eine Chance, auf diese Veränderungen bewusster zu reagieren oder unter Umständen sogar proaktiv zu agieren.

Daraus lässt sich eine weitere Möglichkeit ableiten, wie berufliche Bildung bzw. Erwachsenenbildung mit dem beschriebenen Dilemma umgehen kann. Die zunehmende Diskontinuität als Regelfall individueller Erwerbsbiografien lässt eine entsprechende Thematisierung seitens der Bildungsanbieter als sinnvoll er-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

scheinen, ja macht diese unter Umständen sogar unverzichtbar. Anknüpfend an die Überlegung, dass der Lernende Experte seines Lernens ist, kann gemeinsam mit den Betroffenen an einem sinnstiftenden Umgang mit dieser Lebenslage gearbeitet werden. Diese Perspektive leitet unmittelbar weiter zu der Frage, welches Bildungsverständnis der Weiterbildung in einer Region zu Grunde liegt. Inwieweit ist Bildung Mittel zum Zweck? Inwieweit ist der Mensch in der Bildung Zweck seiner selbst? Aufgrund der nicht mehr unmittelbar erwerbsarbeitsbezogenen Verwertbarkeit angebotener Bildungsmaßnahmen erscheint eine Aufhebung der Trennung von Qualifikationslernen und Identitätslernen angebracht. Es geht eben nicht nur darum, die Rolle in einem bestimmten Beruf kompetent ausfüllen zu können, sondern ebenso darum, den möglichen und unterschiedlich lang anhaltenden Ausfall einer Berufstätigkeit produktiv in das eigene Selbstkonzept zu integrieren, Widersprüche und Spannungen auszuhalten, zu ertragen und neue Deutungsmuster zu entwickeln.

Berücksichtigt, das heißt ermittelt und unter Umständen anerkannt werden müssen in diesem Zusammenhang – und damit ist eine dritte Möglichkeit des Umgangs mit gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Wandel angesprochen – auch Ergebnisse informeller Lernprozesse in der Familie, durch Selbststudium oder in einem Verein, also im sozialen Umfeld außerhalb des eigentlichen Berufsfeldes. Dabei handelt es sich um eine weitere Forderung des bereits eingangs zitierten „Memorandums über Lebenslanges Lernen". Gefordert wird hier die deutliche Verbesserung der Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, „insbesondere im Bereich des nicht-formalen und des informellen Lernens" (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 19). Damit kann ein Brückenschlag zwischen allgemeiner, beruflicher, kultureller und politischer Bildung entstehen, mit dem individuelle Entfaltungsmöglichkeiten gestärkt werden.

3. Kennzeichen einer (Bildungs-) Region

Die Definition einer Lernenden Region ist letztlich die Definition einer „Bildungsregion". Das Konstrukt einer Bildungsregion steht kongruierend zu anderen begrifflichen Konstrukten darüber, was Region bedeutet und heißt. Der Begriff der Region ist schillernd, auch in der theoretischen Ableitung.

Bätzing etwa definiert die Region als „funktional, strukturell oder inhaltlich zusammenhängendes Gebiet, das von den Nachbarflächen deutlich abgrenzbar ist" (Bätzing 2001, S. 33) und abstrahiert damit vom unterschiedlichen Gebrauch des Begriffes in verschiedenen Fachdisziplinen. Dieser inhaltsarmen Definition folgen zwei Möglichkeiten der Konkretisierung. Liegt der Defi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

nition einer Region ein einziges Merkmal zugrunde, so handelt es sich um eine sektorale Dimension, tritt an die Stelle eines Merkmals das Zusammenspiel mehrerer Merkmale, so spricht man von einer integrativen Dimension. Der sektoralen Dimension können natürliche Faktoren (zum Beispiel Boden, Klima, Vegetation), anthropogene Faktoren (zum Beispiel Kultur, Sprache, Wirtschaft) oder politisch-administrative Einheiten (zum Beispiel Landkreis, Regierungsbezirk) zu Grunde liegen. Die integrative Dimension kann gekennzeichnet sein durch natürliche Faktoren, die zur Herausbildung von „Landschaften" führen, anthropogene Faktoren, die zur Herausbildung einer sozialräumlichen Grundeinheit wie zum Beispiel der Region der Hanse führen, oder durch die Integration wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und umweltbezogener Faktoren, die zur Herausbildung von Kulturlandschaften führen.(vgl. Bätzing 2001). Direkter in Analogie zum Begriff Bildungsregion oder Lernende Region stehen induktive Versuche, sich dem Regionsbegriff zu nähern.

Am allereinfachsten ist die Deskription einer Region, wenn sie identisch ist mit den Grenzen einer administrativen Struktur. Beispiele dafür liegen vor allem dann vor, wenn eine Region mit einem entsprechenden Landkreis identisch ist. In Italien finden wir diese Situation – dies ist einzigartig in Europa – auch sprachlich identisch: Regionen werden dort „regione" benannt. Eine solche Übereinstimmung von administrativer Struktur und Definition der Region ist kein „Selbstläufer". Vielfach hat die Definition einer Region im Sinne administrativer Struktur auch zu Konflikten geführt. In den 1970er Jahren etwa wurde in Hessen versucht, die Kreise Gießen und Wetzlar zu einem Gesamtkreis zusammenzulegen, der dann Lahnkreis hätte heißen sollen – es bestand auch eine Zeit lang die Autonummer „L", sie bedeutete in den 1980er Jahren nicht Leipzig, sondern Lahnkreis! Der nachhaltige und erbitterte Widerstand beider Kreise gegen diese Zusammenlegung, begründet durch ökonomische, kulturelle, geografische und historische Unterschiede, führte schließlich dazu, dass dieser Schritt der Gebietsreform wieder rückgängig gemacht wurde. Bildung im Kontext einer Region, die sich auch administrativ definiert, ist operationaler diskutierbar als in anderen Fällen, da jeweils Raum und Akteure in einem erklärten Zusammenhang stehen, damit direkter handlungsfähig sind.

Schwieriger wird es, wenn sich die Region über die ökonomischen Verflechtungen definiert, die in bestimmten Gebieten bestehen. Am häufigsten finden wir diese Definition in oder bei großen Städten, die als politisches, kulturelles und ökonomisches Zentrum eines mehr oder weniger großen Hinterlandes fungieren – ganz unabhängig davon, wie die administrativen oder gar landespolitischen Grenzen sind (zum Beispiel Hamburg mit Hinterland in Schleswig-Holstein und Niedersachsen). Zum Typ dieser Region zählen auch Kon-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

glomerate wie etwa das Ruhrgebiet mit mehreren gleichberechtigten größeren Städten. Solche Regionen, die sich als ökonomische Gebilde entwickelt haben und darüber auch ihr Selbstverständnis beziehen, versuchen die Fragen gemeinsam zu regeln, die sie auch gemeinsam betreffen: etwa den Verkehr, die Industrieansiedlung, die Verteilung der Steuereinnahmen.

Noch schwieriger als bei den ökonomischen Verflechtungen sind die Grenzen der Region dort zu ziehen, wo diese sich über einen historisch und sozial-ethischen Kontext definiert. Gemeinsame Kultur, insbesondere Sprache, ist dabei ein nicht zu unterschätzendes Element. Es gibt positive Beispiele für solche historisch-sozial definierten Regionen, die auch länderübergreifend sind. So haben etwa Saarland, Lothringen und Luxemburg in vielen Fällen eine vergleichbare Geschichte und ethnische Basis, und es ist von daher nicht überraschend, dass sich diese Gebiete zu der Region „Saarlorlux“ zusammengeschlossen haben und versuchen, gemeinsam ökonomische Probleme zu bewältigen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. In solcher Weise grenzübergreifend ist etwa auch das Siedlungsgebiet der Lappen im äußersten Norden Europas, das sich unabhängig von der Verteilung auf die Nationalstaaten Norwegen, Schweden, Finnland und Russland als zusammenhängende Region versteht. In diesem Kontext bestehen aber auch Regionen, die weniger harmonisch in ihr Umfeld eingebettet sind. So etwa das Baskenland in Spanien und Frankreich oder Südtirol, wo die offenen Konflikte zwischen den deutschen und italienischen Bevölkerungsgruppen zwar beendet sind, aber insgeheim doch kräftig weiter schwelen. Meist geht es bei diesen Regionen darum, eine erkennbare Autonomie in der eigenen Identität gegenüber einer dominierenden zugreifenden Umwelt zu bewahren.

Ein weiterer Ansatz, Regionen zu definieren, kommt aus einem Defizit. Es geht um sogenannte „strukturschwache“ Regionen, die irgendwie am Rande dessen liegen, was Wohlstand, Prosperität und Entwicklungsperspektiven enthält. In Deutschland kennen wir diese als „Zonenrandgebiete“ mit spezifischer Förderung in der Nachkriegszeit und nun als von einer politischen Randlage entrückte Regionen, die eine Förderung über den Europäischen Sozialfonds erhalten. Dies gilt vielfach für die östlichen, aber ebenso für alle übrigen Bundesländer. Global kennen wir dies als sogenannte „Dritte Welt“ oder als „Entwicklungsländer“. Diese Regionen (meist handelt es sich um die Ansammlung mehrerer Regionen) definieren sich weniger durch eigene Identität, aus der heraus eine Kraft wächst, als durch eine Schwäche gegenüber sich dynamisch weiterentwickelnden Zentren. Der Zusammenhang zwischen den starken und den schwachen Regionen liegt in Begriffen wie Solidarität und Nutzen. Starke Regionen können kein Interesse an der Existenz strukturschwacher Regionen haben,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

wenn diese soziale und ökonomische Probleme auch für die starken Regionen generieren. Andererseits besteht das Problem der Nachhaltigkeit, wenn zentrale Regionen strukturschwache Randgebiete fördern.

Schließlich gibt es die Möglichkeit, Regionen politisch zu definieren. Streng genommen sind Regionen in einem politikwissenschaftlichen Sinne nur dann als Regionen zu bezeichnen, wenn sie eigene Wahlverfahren haben, selbst Steuern einnehmen und verwalten, für einzelne politische Felder zuständig sind und demokratisch legitimiert werden. Politisch definierte Regionen, in denen dies gilt, sind in etwa die belgischen Teilstaaten Flandern und Wallonien oder Dänemark und Grönland. Die politische Definition einer Region bezieht in der Regel kulturelle, ökonomische und historische Elemente mit ein und zieht Konsequenzen, die schlechterdings gar nicht zu umgehen sind, wenn ein harmonievolles Miteinander ermöglicht werden soll.

Den hier aufgezählten Ansätzen ist der Bezug auf eine mehr oder weniger weitreichende räumliche Ausdehnung mit unterschiedlichen Zugängen und Betrachtungsweisen im Sinne eines Kontinuums gemeinsam. Dieses Kontinuum erstreckt sich von der Größe der sogenannten Broca-Region der Hirnrinde, welche auf wenigen Quadratzentimetern die Funktion der Sprachmotorik beherbergt, über die oben aufgeführten Beispiele von Regionen bis hin zur Größe einer über mehrere Kontinente reichenden Klimaregion. Betrachtet man diese Spannbreite, so stellt sich die Frage, welche allgemeinen Kriterien an die Bestimmung einer Region anzulegen sind. Die Frage, wann ein Gebiet zu einer Region wird, wann eine Region als Region gilt, ist leichter zu beantworten, wenn es um die Lernende Region geht. Sie ist ohne den Menschen nicht vorstellbar.

Aus anthropogener Sicht ist auf das „Wir-Gefühl“ einer Region auf der Grundlage der regionalen Geschichte, Ökonomie, Natur, Kultur, Sprache und des politischen Systems hinzuweisen. Ohne ein Wir-Gefühl, vielfach auch mit dem (nicht unproblematischen) Begriff der „Heimat“ verbunden, bleibt die Definition der Region künstlich. Ein Wir-Gefühl von Menschen lässt sich nicht verordnen und auch nicht administrativ regeln. Allerdings lässt es sich über Bildung, Netzwerke und Lernen verstärken. Mögliche Folgen des durch die neuen Medien erschlossenen virtuellen Raumes für den Regionalbegriff sind heute noch nicht absehbar. Man kann aber vermuten, dass das Selbstbewusstsein der Region als Ort des physischen Beisammenseins durch die Medien eher an Bedeutung gewinnt als verliert, der Leitsatz des „think global, act local“ noch mehr mit Inhalt gefüllt werden kann. Es sind aber auch andere Entwicklungen denkbar und beobachtbar, so etwa die Verzahnung unterschiedlicher Milieus im virtuellen Raum, insbesondere dort, wo die eigene regionale Umgebung entsprechen-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

de Milieus nicht vorhält. Das Diaspora-Problem lässt sich damit virtuell lösen und angehen.

Definiert man Region aus der Sicht von Bildung, so ist eine eindeutige räumliche, das heißt geografische, Abgrenzung nicht möglich. Bildung kann zu jeder Zeit an jedem Ort und in jedem Alter stattfinden. Ein operationaler Begriff einer Lernenden Region ist daher auf ein intermediäres Konzept angewiesen, das sich in der Diskussion der letzten Jahre nicht nur in Programmen in Deutschland, sondern auch auf der europäischen Ebene findet: das Konstrukt der Netzwerke. Es ist gewissermaßen das Bindeglied zwischen gedanklichen Abstraktionen und konkret-räumlichen Prozessen. Natürlich ist es eher ein heuristisches Instrument, sich dem Gedanken der Lernenden Region zu nähern, als ein präzise abgrenzbares begriffliches Instrument. Vergleicht man den Komplex des Lernens und der Bildung mit einem dreidimensionalen Objekt unter einem Mikroskop, so werden sich je nach Einstellung des Rändelrades hier wie dort unterschiedliche Schärfebereiche finden, denn Lern- und Bildungsprozesse finden neben Aktivitäten von Lern- und Bildungsnetzwerken auch in anderen Begründungszusammenhängen von Region statt.

4. Regionale Lern- und Bildungsnetzwerke

Netzwerke als intermediäres Konstrukt, das aus den prozessualen Elementen des Lernens und den räumlichen Strukturen der Region eine Lernende Region zu machen hilft, sind – dies verdeutlicht eine Ausstellung der Deutschen-Post-Museen in Frankfurt, Hamburg, Berlin und Nürnberg – eine Grundstruktur biologischer, mechanischer und elektronischer Zusammenhänge (Beyrer/Andritzky 2002). Wie beim Netz der Spinne bauen sich etwa auch im menschlichen Körper unterschiedlichste Netzwerke auf, funktionieren Telekommunikation, Erdölversorgung und Verkehr über Netzwerkstrukturen. Die Eigenschaften des Netzwerkes – Stabilität, Flexibilität und Belastbarkeit – legen für viele Funktionszusammenhänge diese instrumentelle Struktur nahe.

Nützlich ist es, sich mit Blick auf Lernende Regionen zu vergewissern, welche Unterschiede in der Definition von „Netz“ und „Netzwerk“ liegen. Der Begriff „Netz“ wird gewöhnlich für eine bestehende Struktur verwendet, während „Netzwerk“ dem Prozess der (intentionalen) Arbeit innerhalb netzförmiger Strukturen bezeichnet. Lernende Regionen bedürfen der intermediären Struktur der Netzwerke, denn die Zusammenhänge zwischen den Akteuren, Institutionen und Beteiligten, welche zum Zustandekommen einer Lernenden Region beitragen müssen, sind vielfach erst über den Weg der Aktivität zu schaffen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Als bildungspolitische Reaktion auf das Memorandum über Lebenslanges Lernen haben sich in Deutschland in jüngster Zeit eine Vielzahl von Lern- und Bildungsnetzwerken herausgebildet. Anhand eines Top-down-Modells mit den inhaltlichen Rahmenvorgaben Stärkung der Eigenverantwortlichkeit sowie Selbststeuerung der Lernenden, Abbau von Chancenungleichheiten, Motivierung benachteiligter bzw. bildungsferner Gruppen, Kooperation der Bildungsanbieter und deren Nutzer/innen, Stärkung der Bezüge zwischen allen Bildungsbereichen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, S. 4) sollen sich vor Ort Innovationen im Sinne eines Bottom-up-Modells entzünden. Die Steuerung von Entwicklungen in diesen Regionen erfolgt hier nicht durch eine einzige Einrichtung, sondern durch eine Vielzahl von Einrichtungen, die sich in diesen Netzwerken untereinander abstimmen. Unterschiedliche Entwicklungsprozesse und Erfahrungshorizonte der beteiligten Netzwerkpartner ergeben ein neues Ganzes. Ein Ganzes, das zersplitterte Strukturen aufgreift und zu einer neuen regionalen Ganzheit integrieren will. Dabei ist die institutionelle Beteiligung an und die inhaltliche Schwerpunktsetzung von Netzwerken immer historisch bedingt. Institutionen und Netzwerke unterliegen sowohl einem „institutionellen“ als auch einem „regionalen Biografiebezug“.

Bei Regionen geht es also um „interorganisatorische Netzwerke“, verstanden als spezifische, auf einen längeren Zeitraum hin angelegte Kooperationen mehrerer Organisationen, um gemeinsame Ziele und damit auch Nutzen für die Beteiligten zu erreichen. Anders als formale Organisationen wie Verbände, Vereine etc. sind Netzwerke in ihrer Form meist nicht rechtsverbindlich, sondern beruhen auf einer bestimmten Selbstverpflichtung der Mitglieder und auf gegenseitigem Vertrauen. Unter einem Netzwerk kann dabei eine soziale Einheit verstanden werden, in der Ressourcen getauscht, Informationen übertragen, Einfluss und Autorität ausgeübt, Unterstützung mobilisiert, Koalitionen gebildet, Aktivitäten koordiniert, Vertrauen aufgebaut oder durch Gemeinsamkeit Sentiments gestiftet werden (Ziegler 1984, S. 435). Dabei stehen Dialogorientierung und partielle Integration im Vordergrund.

Solche interorganisatorischen Netzwerke gibt es vielfach in der Geschichte der Menschen, auch in der Regionalgeschichte. Erinnert werden kann beispielsweise an die im 14. Jahrhundert gegründete Hanse, ein Kooperationsverbund von ca. siebzig Städten zum Zwecke des Seehandels und des wirtschaftlichen Profits. Die Hanse enthielt viele Merkmale heutiger Netzwerke, so etwa die freiwillige Mitgliedschaft, eine lockere Organisationsform, eine nur überlieferte und nicht geschriebene Verfassung, keine gemeinsamen Finanzen auf Dauer, keine dominierenden Exekutivorgane. In der Hanse waren die Hansetage das leitende Organ, in dem die Anwesenden mit Stimmenmehrheit Beschlüsse fass-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

ten, welche für Abwesende weder verbindlich noch ihnen gegenüber exekutierbar waren. Neben diesen Hansetagen (die Hanse ist selbst ein regionales Netzwerk) gab es Regionaltagungen, die in einem kleineren regionalen Zuschnitt abgehalten wurden (vgl. Wohlfarth 2002).

Der Entstehung von Netzwerken liegt u. a. die Annahmen zu Grunde, dass Netzwerke ein soziales Kapital darstellen und als Quelle von Ressourcen der Unterstützung beruflicher Aufgabenbewältigung dienen, neue Kreativitätspotenziale erschließen, Gestaltungsfreiräume und Möglichkeiten der Selbstorganisation bieten, in das Konzept pluraler Lebenswelten passen und sich zu einem Konzept pluraler Organisationswelten erweitern lassen (Miller 1997, S. 40). Hinzu kommt die Verlagerung von Verantwortlichkeiten in die Hand von Netzwerken auf die regionale Ebene als dritter Weg zwischen zentralstaatlicher Regulierung und freiem Spiel der Kräfte eines sich selbst regulierenden Marktes.

Die Arbeit im Netzwerk, das „Netzwerken" selbst, ist keineswegs einfach (vgl. Miller 2001 oder Faulstich 2000). Schwierig zu beantworten ist bereits die Frage nach der optimalen Größe eines Netzwerkes zur Realisierung eines vereinbarten Zieles. Im Netzwerk gibt es zudem immer Konkurrenzen zwischen den Beteiligten, die auf dem Markt konkurrieren und aus zweckrationalen Gründen nun zusammenarbeiten sollen. Die Schnittmenge der gemeinsamen Interessen ist vielfach sektoral oder partiell, häufig auch schwer zu kommunizieren. Oft spielen die Akteure eines Netzwerkes (Unternehmen, Verbände, Einrichtungen) außerhalb konkurrierende Rollen. In vielen Netzen treffen unterschiedlichste Kulturen aufeinander, wie etwa Schule und Betrieb. Netzwerke greifen in die Selbstorganisation der Netzwerkmitglieder ein. Es ist in solchen Fällen immer schwierig, gegenseitig Vertrauen aufzubauen, und sicher zu stellen, dass die andere Seite auch wirklich tut, was gemeinsam besprochen ist, obwohl keine rechtliche Verbindlichkeit vorliegt. Es treffen immer unterschiedliche Interessen aufeinander und es ist schwierig, auf dieser Grundlage eine Win-win-Situation herzustellen. Im Netzwerk ist es notwendig, Verbindlichkeiten festzulegen und Transparenz herzustellen, die wiederum – um dieses zentrale Wort zu verwenden – „Vertrauen" (vgl. den Beitrag von H. Nuissl in diesem Band) erzeugt. Achtung und Toleranz, sowie ein ausgewogenes Verhältnis von Geben und Nehmen sind die Voraussetzung für den Erfolg von Netzwerkaktivitäten. Dabei darf der erforderliche Zeitaufwand im Sinne eines teilweisen Zusammenwachsens nicht unterschätzt werden. Im Netzwerk ist es zudem notwendig, sehr präzise und einheitlich Verfahren und Abläufe festzulegen, also funktionsfähige Strukturen zu schaffen, an die sich auch alle halten und auf die sich alle verlassen können. Es gilt, Konkurrenzen in Kooperationen umzuwandeln. Und in Netzwerken be-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

steht immer die Gefahr der Dominanz von Netzwerkpartnern, wenn diese zu einem dominierenden „Knoten“ im Netz werden wollen und dabei die gemeinsame Win-win-Situation konterkarieren. Die Tendenz einer derartigen Knotenbildung im Netz verhindert meist auch mögliche Synergien zwischen gleichberechtigten und vom Ergebnis her gleich profitierenden Partnern.

Im Sinne einer Heuristik lassen sich die wichtigsten Aspekte des Agierens in einem Netzwerk wie folgt darstellen (Baitsch/Müller 2001, S. 13-19); sie gelten auch für die intermediäre Gestalt des Netzwerkes in einer Lernenden Region:

- *Netzwerkidentität:* Sie ergibt sich, wenn ein Netzwerk von außen als Einheit identifiziert wird und wenn sich gleichzeitig die Beteiligten mit dem Netzwerk derart identifizieren, dass sie dieses als dauerhaften Kommunikations- und Verständigungsprozessen verstehen. Die Form und das Ergebnis von Zielbildungsprozessen, ein Wir-Gefühl, erfolgreiche Kooperationserfahrungen, die Viabilität eines Netzwerksinns und Vertrauen bilden dabei die entscheidenden Kriterien, an denen sich Netzwerkidentität festmachen lässt.
- *Bezug zur Umwelt:* Die Tendenz, sich auf sich selbst zu beziehen und einmal etablierte problemlösende Strukturen auch auf andere Probleme zu übertragen, bedeutet eine permanente Gefahr der Isolation von der Umwelt.
- *Anschlussfähigkeit:* Das Engagement in einem Netzwerk erfordert eine Anpassung an unterschiedliche Routinen innerhalb des jeweiligen Netzwerkes und der am Netzwerk partiell beteiligten Institution.
- *Adressierbarkeit:* Die Leistungen eines Netzwerkes müssen von außen wahrgenommen werden und es muss eine auf diese Leistungen bezogene zielgerichtete Ansprechbarkeit existieren.
- *Potenzialität:* Die Existenz eines Netzwerkes steht und fällt mit dem Vorhandensein eines konstituierenden Elementes. Ist dieses vorhanden, so gilt es, Kernkompetenzen der Beteiligten zu identifizieren und zu vereinbaren, welche Leistungen und Beiträge in welcher Form in die konkreten Kooperations- und Leistungsprozesse einzubringen sind.
- *Selbstorganisation:* Bis zu einem bestimmten Komplexitätsgrad unterstützt die Herausbildung von Regeln und Routinen netzwerkinterne Abläufe.
- *Systemvertrauen:* Vertrauensbildung stellt eine der wesentlichen Aspekte für das dauerhafte Gelingen eines Netzwerkes dar. Vertrauen setzt eine von allen geteilte Erwartung über die Reaktion einzelner Netzwerkakteure wie auch des Gesamtsystems Netzwerk auf Störungen voraus.
- *Mitsprache und Zugriffsrechte:* Der unterschiedliche Aktivitätsgrad von

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Netzwerkakteuren – insbesondere am Beginn gemeinsamer Aktivitäten – kann Asymmetrien bezüglich der Mitsprache und Zugriffsrechte innerhalb eines Netzwerkes bedingen.

- *Konflikt:* Konflikte im Sinne eines infrage Stellens vorhandener Routinen sind einerseits der soziale Mechanismus, der Innovationen erst generiert, andererseits besteht nur ein schmaler Grad zwischen Minimalkonflikt und Eskalation. Innerhalb eines Netzwerkes müssen daher Routinen und Verfahren zur Konfliktbewältigung aufgebaut werden.
- *Entscheidungen:* Entscheidungen sind die Kernelemente von Netzwerkarbeit. Sie sind hinsichtlich inhaltlicher Ausrichtung und einzubringender Ressourcen permanent zu treffen und zu professionalisieren.
- *Kommunikationsstrukturen:* Kontinuierliche Netzwerkarbeit erfordert dauerhafte und tragfähige Kommunikationsstrukturen. Kommunikation ist dabei das Schmiermittel für Aktivitäten und Beziehungen im Netzwerk. Insbesondere Feedback spielt eine bedeutende Rolle.
- *Stabilität in der Zeit:* Besonders im Vordergrund stehen die Definition eines gemeinsamen Zieles, Programms bzw. Leitbildes, die Auswahl geeigneter Partner, die Regulation und Beziehungen zwischen den Partnern, die Allokation der Ressourcen zwischen den Organisationen und die laufende Evaluation der gelaufenen Kooperationen. Die einzelnen Aspekte sind als wiederkehrende Stationen eines zirkulär angelegten Netzwerkprozesses zu verstehen.

Funktionsfähige Netzwerke zeichnen sich demnach aus durch eine Kooperation unter Wettbewerbsbedingungen, einen intensiven Wissensaustausch, durch die Preisgabe erfolgskritischer Informationen zwischen den Partnern, durch die Orientierung an der Reziprozitätsnorm bezüglich Austausch, Vertrauen und Kontrolle, durch geeignete Organisationsstrukturen sowie durch Stabilität und Langfristigkeit den Beziehungen (Baitsch/Müller 2001, S. 20).

Netzwerkaktivität hat immer einen enormen, auf das gemeinsame Ziel hin beschreibbaren Effekt. Es verbindet zum einen das, was ohnehin schon da ist. Man muss das Rad nicht neu erfinden und kann sich auf die Stärken verlassen, die bei den verknüpften Akteuren bestehen. Darüber hinaus entstehen durch gemeinsame Anstrengungen der Netzwerkpartner Ansätze, die für einen einzelnen Akteur nicht zu realisieren sind. Im Falle der Lern- und Bildungsnetzwerke, die im Kontext Lernender Regionen und von Bildung in den Regionen entstehen die und auf der „Notwendigkeit eines zusammenhängenden Gesamtansatzes [beruhen], bei dem die wirtschaftlichen, sozialen und qualifikatorischen Maßnahmen miteinander verknüpft werden“ (Brokmann-Nooren 1995, S. 194), lassen sich viele Stärken definieren:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- *Wissen:* Es existiert viel Wissen in der Region und im Einzugsbereich des Netzes. Vieles an Wissen ist dabei organisationsgebunden, natürlich vor allem an Menschen gekoppelt. Es gibt aber auch viele Wissensbestände, die konserviert zugänglich sind wie etwa in Museen, Bibliotheken und anderen Einrichtungen. Der Umgang mit vorhandenem Wissen, seine Aktivierung in spezifischen Kontexten und die Definition von Verwendung und Transfer sind etwas, das heute immer wichtiger wird. Nicht zuletzt deshalb ist eine eigene wissenschaftliche Disziplin im Entstehen, die sich „Wissensmanagement" nennt. Wissen ist dabei als Einbau von Informationen in Erfahrungskontexte zu verstehen, die sich in Genese und Geschichte eines Systems als bedeutsam für sein Überleben und seine Reproduktion herausgestellt haben (vgl. Willke 2001). Es gilt, also aus der Vielzahl von Informationen die für eine Region richtigen durch Netzwerke zu mobilisieren und allgemein verfügbar zu machen.
- *Kompetenzen:* Die Menschen in einer Region verfügen über vielfältige und höchst unterschiedliche Kompetenzen. Dabei geht es nicht nur um die bereits im organisationellen und arbeitsbezogenen Kontext ausgewiesenen Kompetenzen intellektueller, handwerklicher und sozialer Art. Es geht auch um diejenigen Kompetenzen, die gewissermaßen en passant in der privaten Lebenswelt erworben wurden, so etwa im kulturellen Bereich (Musik, Malerei), im sportlichen Bereich oder auch im Bildungsbereich (Spezialwissen, soziale Fertigkeiten etc.), Neben den „offiziellen" Fähigkeiten und Kompetenzen sind sie vielfach nicht bewusst und liegen daher brach. Es geht darum, diese auf formalem, nonformalem und informellem Wege erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erfassen und in sinnvollen Zusammenhängen zu nutzen und weiter zu entwickeln (vgl. Dehnbostel 2001). Insbesondere die Sichtbarmachung dieser informell erworbener Kompetenzen wird zunehmend bedeutungsvoll (vgl. Dohmen 2001).
- *Ressourcen:* Regionen haben immer auch eine große Menge an Ressourcen, die über Netzwerke erschließbar sind. Unter Ressourcen zu verstehen sind etwa Gebäude, Mittel, Geld und alle weiteren Dinge, die notwendig sind, um Arbeiten und Entwicklungen voranzutreiben und Produkte zu erzeugen. Dazu gehören auch Geräte, Internetanschlüsse, Grund und Boden, Fahrzeuge und vieles mehr. Immer wenn eine Veranstaltung gemacht wird, immer wenn gemeinsam etwas erzeugt werden soll, kann in vernetzten Strukturen auf diese Ressourcen besser zurückgegriffen werden.
- *Engagement:* Schließlich existiert überall ein Ausmaß an Engagement, das weit über das hinausgeht, was offiziell oder beschreibbar ausge-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

schöpft ist. Es gilt, dieses Engagement zu erkunden, zu wecken und zu nutzen. Die Nähe, der Zusammenhalt und das soziale Empfinden, welches Regionen definieren, sind der Boden, auf dem gemeinsame Ziele formuliert und in die Realität umgesetzt werden können. In diesem Strom von Engagement entwickeln sich auch die Ideen, die dadurch wirksam werden, dass unterschiedlichste Aspekte zusammenkommen und produktiv in Neues umgesetzt werden.

5. Resümee

Die Diskussion über „lernende" Regionen ist in den letzten zehn Jahren angewachsen und hat eine neue Qualität bekommen. Sie ist modern im Sinne einer Angemessenheit für die entstandenen Möglichkeiten von Regionen zur Bildung einer eigenen ökonomischen und kulturellen Identität. Gleichzeitigen steht sie im Gegensatz zur Tendenz der Globalisierung, in der kleinere räumliche Strukturen eine abgeleitete und untergeordnete Bedeutung erhalten. Die Tendenz zur Globalisierung einerseits und Lokalisierung andererseits, auch als „Glokalisierung" bezeichnet (Faulstich 2001), zeugt von den Widersprüchen ökonomischer und kultureller Entwicklungen der jüngsten Vergangenheit. Sicher scheint zu sein, dass die globale Wettbewerbsfähigkeit davon abhängt, wie weit sie der regionale Standort „trägt". Insofern gewinnt die Diskussion um Regionen auch mit Blick auf die marktwirtschaftliche Dominanz globaler Diskussionen ihren Sinn. Der Verlierer dieser gegenläufigen Tendenzen der „Glokalisierung" ist der Nationalstaat. Er gibt Kompetenzen und Entwicklungspotenziale einerseits an die Regionen, andererseits an größere globale Zusammenschlüsse ab. Die Entstehung der europäischen Union einerseits und deren Förderung und Unterstützung europäischer Regionen andererseits sind in diesem Kontext eine logische Entwicklung. Es wird zu analysieren sein, in welcher Weise sich diese beiden Richtungen fortsetzen und gegenseitig bedingen – und welche Rolle Bildung dabei spielt und spielen kann.

Bezogen auf die Funktion der mit einem Netzwerk verknüpften Erwachsenenbildung, so wie sie im vorausgehenden Kapitel dargestellt wurde, orientieren sich Netzwerkaktivitäten zunächst an der idealtypischen Vorstellung, dass mit der Existenz eines Lern- und Bildungsnetzwerkes automatisch das Lernen in der Region zunimmt. Ein Netzwerk ist eine von vielen Bedingungen für die Möglichkeit, Lernen und Bildung in einer Region zu fördern. Lern- und Bildungsnetzwerke sind dabei notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für Lern- und Bildungsprozesse. Sie sind lediglich ein – wenn auch wesentlicher – Faktor in einer komplexen Gemengelage verschiedener Einflussgrößen, die erfolgreiches Lernen hervorbringen, und bilden ein Stellrad beim Übergang vom indivi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

duellen Bewusstsein der Notwendigkeit Lebenslangen Lernens zum tatsächlichen Handeln im Sinne von Lernen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist die Frage aufzuwerfen, wie man die Veränderung des Lernens und der Bildung in einer mit einem Netzwerk ausgestatteten Region in Bezug auf die Steuerung von Netzwerkaktivitäten nachvollziehen kann (vgl. hierzu auch Conein u. a. 2003 oder Gnahs 2003). Die quantitative Erfassung der Teilnahme an Bildungsangeboten und der Bildungsangebote selbst ist sicherlich eine gut realisierbare Methode. Problematisch ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass der eigentliche Lernprozess sich äußerlich unsichtbar vollzieht und lediglich durch die Beobachtung veränderten Handelns oder Verhaltens auf ihn zurück geschlossen wird. Eine Bewusstseinsveränderung kann sich möglicherweise in höheren Teilnahmequoten zeigen, kann aber auch zu verstärkten Aktivitäten des informellen Lernens führen. Dieses ist jedoch ungleich schwieriger zu erfassen. Daher müssen auch qualitative Methoden zur Erhebung von Veränderungen einbezogen werden. Es stellt sich zusätzlich die Frage, in welchem Ausmaß verändertes Handeln ursächlich auf die Initiative eines Netzwerkes zurückgeführt werden kann, das heißt ob es sich um Kausalität oder Korrelation handelt, und welche Hintergrundvariablen möglicherweise einen verhaltenswirksamen Einfluss haben. So kann die individuelle Kosten-Nutzen-Rechnung anders ausfallen, als sie aus Sicht der Weiterbildungsanbieter ausfallen müsste (Bolder/Hendrich 2002). Lern- und Bildungsnetzwerke sind daher als Bedingung für die Möglichkeit erweiterter Lern- und Bildungschancen der regional ansässigen Bevölkerung zu betrachten. Die Entscheidung über die Nutzung an sich und die Art und Weise der Nutzung dieser Chancen verbleibt aber letztlich in der Verantwortung des Einzelnen.

Literatur

Adrian, L./Bock, S. (2002): Die Wiederentdeckung der Region – Chancen und Grenzen kommunaler Netzwerkstrategien. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 32-34

Ambos, I./Conein, S./Nuissl, E. (2002): Lernende Regionen – ein innovatives Programm. In: Außerschulische Bildung, H. 1, S. 5-9

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2000): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Bonn

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen – Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Bätzing, W. (2001): Zum Begriff und zur Konzeption von „Region“ aus der Sicht der Geographie. In: Sturm, R. (Hrsg.): Die Region in Europa verstehen – Konzepte und Ideen in der wissenschaftlichen Debatte. Erlangen, S. 33-38

Baitsch, C./Müller, B. (Hrsg.) (2001): Moderation in regionalen Netzwerken. München/Mering

Beyrer, K./Andritzky, M. (2002): Das Netz – Sinn und Sinnlichkeit vernetzter Systeme. Heidelberg

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Bolder, A./Hendrich, W. (2002): Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmanagement. In: WSI-Mitteilungen, H. 1, S. 19-24

Brokmann-Nooren, C. (1995): Die Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S 194-208

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle" – Programmatik und Schwerpunkte der Förderung lebensbegleitenden Lernens durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. In: Infodienst Lernende Regionen, H. 2, S. 2-6

Conein, S./Ambos, I./Nuissl, E. (2003): Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 50, S. 44-57

Dehnbostel, P. (2001): Netzwerkbildung und Lernkulturwandel in der beruflichen Weiterbildung – Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 104-106

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn

Faulstich, P. (2001): „Lernende Region" und „Kulturelle Heimat". In: Außerschulische Bildung, H. 1, S. 11-15

Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C. (2000): Abschlussbericht: Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbünde/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburg

Gnahs, D. (2003): Quintessenzen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Lernenden Regionen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 50, S. 39-43

Kommission der europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen (SEK (2000) 1832). Brüssel

Menze, C. (1995): Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart/Dresden, S. 350-356

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1, S. 36-43

Miller, T. (1997): Netzwerke: Begriff und ausgewählte Forschungslinien. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1, S. 38-40

Miller, T. (2001): Netzwerke – Ein überstrapaziertes Konzept. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 112-115

Nuissl, E. (1995): Weiterbildung am Standort – Reflexionen zur aktuellen Faktorendebatte. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 9-15

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus – Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied

Willke, H. (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart

Wohlfarth, U. (2002): Zur Geschichte interorganisatorischer Netzwerke. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 39

Ziegler, R. (1984): Norm, Sanktion, Rolle. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 3, S. 433-463

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Erfolgskritische Faktoren

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Henning Nuissl

Region mit Herz – oder: Die Bedeutung von Vertrauensstrukturen

1. Einleitung: Lernen und Vertrauen

Üblicherweise wird der Zusammenhang zwischen Lernen und Vertrauen auf der Ebene von Individuen thematisiert. So zählt es zu den elementaren pädagogischen Einsichten, dass sich das Vertrauen in andere wie vor allem auch in die eigenen Fähigkeiten förderlich auf individuelle Lernerfolge auswirkt. Zugleich muss Vertrauen aber auch seinerseits erlernt werden. Der Psychologe Erik H. Erikson (1992[1950]) etwa beschreibt diesen Lernprozess als Transformation des Urvertrauens des Kleinkindes in ein in späteren Lebensphasen dominierendes, mehr oder minder reflektiertes Vertrauen (bei der es bekanntlich zu zahlreichen Störungen und Fehlentwicklungen kommen kann). Die Phänomene des Lernens und des Vertrauens scheinen demnach über eine komplizierte Rückkoppelungskonstellation miteinander verbunden zu sein; ihre Beziehung erweist sich (wie wohl bei genauerem Hinsehen die allermeisten den Menschen betreffenden Zusammenhangsstrukturen) als reflexiv.

Eine möglicherweise etwas ‚schiefe', aber nichtsdestoweniger anschauliche und m. E. auch keineswegs zufällige Parallele zum individuellen Lernen ziehend, möchte ich im Folgenden nun zeigen, dass auch Lernende Regionen nicht ohne Vertrauen auskommen, ja dass Vertrauen eine zentrale Existenzbedingung Lernender Regionen ist. Denn ähnlich wie das individuelle Lernen setzt das Lernen von Regionen voraus, dass die Menschen – oder noch allgemeiner: die Akteure – einer Region in der Lage sind, Vertrauen zu schenken. Und nicht nur das: Die in einer Region herrschende „Vertrauenskultur" ist wiederum selbst immer auch ein Ergebnis von Lernprozessen (als deren Subjekt nicht nur einzelne regionale Akteure, sondern durchaus auch die Region selbst verstanden werden kann).

Um nun näher auf den Zusammenhang zwischen dem Lernen von Regionen und Vertrauen eingehen zu können (Abschnitt 4), ist es zunächst erforderlich, die Begriffe der Lernenden Region und des Vertrauens etwas präziser zu fassen (Abschnitte 2 und 3). Abschließend wird dann zumindest ‚andiskutiert', inwiefern Erwachsenenbildung nicht nur direkt zum regionalen Lernen beitragen kann, sondern auch indirekt, indem sie die Herstellung und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Stabilisierung von Vertrauen als ein Kernelement regionaler Lernfähigkeit unterstützt (Abschnitt 5).

2. Das wirtschaftsgeografische Konzept der Lernenden Region

Die (ganz abgesehen davon, dass es ohnehin Gegenstand vieler Debatten ist, was unter einer Region genau zu verstehen sei, durchaus nicht unumstrittene) Kreation des Kollektivsubjekts der Lernenden Region ist in den meisten Fällen dem organisationstheoretischen Diskurs entlehnt. Einem unverkennbar darwinistisch inspirierten, evolutorischen Argument folgend, wird dabei als allgemeinste Form des Lernens von Regionen ein Entwicklungsprozess verstanden, der zugleich eine (bessere) Anpassung an sich verändernde (Rahmen-) Bedingungen bedeutet (vgl. Hudson 1999). Als zentrale Elemente eines solchen Entwicklungsprozesses gelten erstens die Akkumulation und Distribution von Wissen in einer Region, zweitens aber auch die Veränderung der institutionellen Infrastruktur einer Region – und zwar sowohl was formelle, als auch was informelle Institutionen angeht.[1]

Es waren in erster Linie wirtschaftsgeografische Analysen, die in den vergangenen rund eineinhalb Jahrzehnten gezeigt haben, dass sich ökonomische und technische Innovationen auf Prozesse regionaler Wissensakkumulation und -distribution sowie institutionellen Wandels, auf das Lernen von Regionen also, zurückführen lassen (vgl. etwa Sabel 1989, Amin/Thrift 1994, Storper 1997). Der Begriff der Lernenden Region ist daher vor allem mit ökonomischen Problemstellungen konnotiert. So wird das für Lernende Regionen konstitutive Wissen typischerweise als wirtschaftlich verwertbares verstanden, das Lernende Regionen auszeichnende enge Netz von Kommunikations- und Austauschbeziehungen als vertikal und horizontal verflochtene Produktionsketten (vgl. Kirat/Lung 1999).[2] Es spricht jedoch nichts dagegen, das mit dem Konzept der Lernenden Region angebotene Modell zur Erklärung von Innovativität, das Ortsbezogenheit und soziale Kohäsion zentral stellt, auch auf „außerwirtschaftliche" Bereiche zu übertragen – vor allem auf den Bereich lokaler und regionaler Governance- und Planungsstrukturen sowie auf den Bereich der Alltagskultur. Beide sind bekanntermaßen, obwohl nicht unmittelbar dem Wirtschaftsleben zuzurechnen, mittelbar durchaus auch ökonomisch relevant.

Im Wesentlichen wurden vier Voraussetzungen eines als regionales Lernen konzeptualisierbaren Entwicklungsprozesses identifiziert:

- ein möglichst ungestörter *Austausch von Informationen* (vgl. z. B. Scheff 2001), der freilich seinerseits bereits eine hohe Kontakt- und Kommunikationsdichte voraussetzt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- eine hinreichende Dichte an belastbaren *Beziehungen* (die auch als „soziales Kapital“ konzeptualisiert werden können (vgl. Offe 1999), die solche Interaktionsformen ermöglichen, die Michael Storper (1997) als „untraded interdependencies“ versteht, das heißt als weder marktförmig, noch hierarchisch organisierte Beziehungsmuster, in denen Güter und vor allem Wissen ausgetauscht werden
- eine erfolgreiche Konstruktion gemeinsamer *Identität* und gemeinsamer *Visionen*, ohne die auf regionaler Ebene weder soziale Kohäsion entstehen noch eine koordinierte Entwicklungsstrategie verfolgt werden kann (vgl. Sabel 1993) sowie, an den Grenzen eines ‘regionalen Interaktionssystems’
- ein höchstmögliches Maß an *Offenheit* vor allem gegenüber externen Informationen bzw. neuem Wissen, gegenüber sich verändernden Zukunftsperspektiven und gegenüber der Möglichkeit, neue Beziehungen einzugehen (das heißt über das vorhandene „soziale Kapital“ hinaus neues aufzubauen) (vgl. Maskell/Malmberg 1999).

Indem nun die genannten, die Lernfähigkeit von Regionen konstituierenden Bedingungen ihrerseits erst einmal geschaffen werden müssen, kommt dem Aspekt des Lernen Lernens, dem Aufbau von Lernfähigkeit also, zentrale Bedeutung im Zusammenhang mit dem Lernen von Regionen zu.

3. Der Vertrauensbegriff

Der Begriff des Vertrauens erfreut sich seit längerem nicht nur in der massemedialen Politikberichterstattung oder in der Werbung auffälliger Beliebtheit; auch in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften herrscht seit einiger Zeit weithin Einmütigkeit darüber, dass Vertrauen ‚wichtig’ ist, und so unterschiedliche, aber gleichermaßen prominente ‚Modernetheoretiker’ wie Anthony Giddens (1994[1990]) oder Francis Fukuyama (1995) weisen ihm im Rahmen ihrer Analysen eine zentrale Stellung zu. Das darf freilich nicht über die Schwierigkeiten hinwegtäuschen, die mit der Bestimmung des Vertrauensbegriffs verbunden sind. Differenzen bestehen in mehrerlei Hinsicht (vgl. Nuissl 2002): Vertrauensbegriffe unterscheiden sich danach, wie die Entstehung von Vertrauen handlungstheoretisch eingebunden wird, danach, was als mögliches Objekt von Vertrauen gilt (da zum Beispiel in Menschen oder auch in natürliche Phänomene, in moralische Qualitäten oder auch in technische Fähigkeiten vertraut werden kann), danach, ob Vertrauen als bloße Einstellung oder als konkret vollzogene Handlung verstanden wird, oder danach, inwieweit ein Zusammenhang zwischen Vertrauen und (kalkuliertem) Risiko hergestellt wird. Die weitestgehende Übereinstimmung dürfte noch hinsichtlich der (sozialen)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Funktion des Vertrauens bestehen (vgl. exemplarisch Gambetta 1988), wobei Niklas Luhmanns (erst vor kurzem zum vierten Mal aufgelegte) Dissertationsschrift mit dem (mittlerweile mehrfach kopierten) schlichten Titel „Vertrauen" (1989[1968]) nach wie vor die wohl profundeste und auch meistbeachtete diesbezügliche Ausarbeitung darstellt. Die zentrale Funktion von Vertrauen wird darin gesehen, unter der Bedingung von Unsicherheit begründbares Handeln zu ermöglichen, indem eine bestimmte Zukunft antizipiert, alternative, ebenfalls prinzipiell mögliche Zukünfte ausgeblendet werden. Vertrauen ist demnach ein Mechanismus, der ein in eine ungewisse Zukunft gerichtetes und darum riskantes Handeln (und das ist streng genommen wohl alles Handeln) überhaupt erst ermöglicht. (Oder noch einmal anders ausgedrückt: Indem ich unterstelle bzw. erwarte, dass bestimmte Ereignisse eintreten werden, kann ich mein Handeln an diesen Ereignissen ausrichten – ich vertraue auf diese Ereignisse.) Ökonomen sprechen in diesem Zusammenhang von einem Mechanismus, der „eingeschränkt rationales" Handeln erlaubt, wo vollständige Rationalität angesichts fehlenden Wissens über zukünftige Ereignisse unmöglich ist.

Entscheidend für die Funktionsweise des Mechanismus Vertrauen ist auch, dass Vertrauen, zumindest soweit es anderen Menschen geschenkt wird, nicht nur Handlungsoptionen eröffnet, sondern zugleich auch die Rahmenbedingungen für zukünftiges Handeln verändert. Denn Vertrauen impliziert immer die Erwartung, nicht enttäuscht zu werden, und um diese Erwartung wissen nicht nur die Subjekte des Vertrauens, sondern (fast immer) auch die – menschlichen – Objekte des Vertrauens. Diejenigen, die Vertrauen geschenkt bekommen, können daher ihrerseits nur im Lichte des ihnen entgegengebrachten Vertrauens handeln und Handlungen mit Sinn versehen (wie auch immer diese Handlungen konkret ausfallen mögen). Indem es somit menschliches Handeln in spezifischer Weise sinnhaft aufeinander zu beziehen ermöglicht, steigert Vertrauen die Komplexität von sozialen (oder auch ökonomischen) Entitäten.[3] Es eröffnet damit Handlungsräume, die ohne es – ceteris paribus – nicht gegeben wären (vgl. exemplarisch Misztal 1996).

Es lässt sich festhalten, dass Vertrauen nicht nur riskantes, zukunftsgerichtetes Handeln ermöglicht, sondern über die mit ihm verbundenen gegenseitigen Erwartungen auch soziale Beziehungen strukturiert. Inwiefern ist Vertrauen damit aber auch für Lernende Regionen von Bedeutung?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

4. Vertrauen als Voraussetzung regionalen Lernens

Lernende Regionen sind – gemäß der oben genannten Voraussetzungen regionalen Lernens – gleich in mehreren Hinsichten auf das Phänomen des Vertrauens verwiesen:

- Der *Austausch von Informationen* bzw. Wissen ist für die Beteiligten immer mit Risiken verbunden. Denn über die Verwendung einmal preisgegebener Informationen durch diejenigen, die sie erhalten haben, kann es im Allgemeinen keine vollständige Kontrolle geben. Ganz ohne Vertrauen ist also die Kommunikation von Inhalten, deren Kenntnis ein gemeinsames, im besten Fall synergetisches Handeln erst ermöglicht, nicht vorstellbar. Hierin liegt eine zentrale Implikation der „Vertrauensforschung" für das Lernen in interorganisationalen Beziehungen (etwa zwischen Firmen), auf das sich die in das Konzept der Lernenden Region gesetzten Hoffnungen ja zu großen Teilen stützen (vgl. z. B. Dodgson 1993; Lazaric/Lorenz 1998).
- Noch enger als der Austausch von Informationen bzw. von Wissen ist bekanntermaßen der Aufbau verstetigter und belastbarer *Beziehungen* an den Prozess der Vertrauensbildung gebunden (vgl. z. B. Petermann 1992). (Vor allem im Hinblick auf die Vernetzung von Unternehmen ergibt sich daraus übrigens häufig ein Dilemma, auf das nicht zuletzt Fälle spektakulären Scheiterns von Unternehmenskooperationen oder sogar -fusionen immer wieder aufmerksam machen: Unternehmerische Zusammenarbeit setzt die wechselseitige Bereitstellung umfangreicher Informationen zwingend voraus, stellt zugleich aber oft auch erst die Vertrauensgrundlage her, auf der diese Informationen kommuniziert werden können.)
- Auch die Möglichkeit, auf regionaler Ebene eine gemeinsame *Identität* und gemeinsame *Visionen* zu entwickeln, ist an die Existenz von Vertrauen – genauer: an zwei basale Varianten des Vertrauens – gebunden. Sie bedarf zum einen des Selbstvertrauens, zum anderen eines „allgemeinen Zukunftsvertrauens" darauf, dass „regionseigene" Chancen und Handlungsoptionen überhaupt vorhanden sind (vgl. exemplarisch Krampen 1997). Einen interessanten Anknüpfungspunkt bietet in diesem Zusammenhang das Konzept des „regionalen Entwicklungsbewusstseins", das Rolf Derenbach (1988) schon vor längerem skizziert hat. Derenbach hebt darauf ab, dass eine Kenntnis regionaler Stärken und Schwächen gemeinsam mit einer auf breiter Grundlage geteilten Vorstellung davon, wohin die Entwicklung einer Region gehen soll, Voraussetzung erfolgversprechender regionaler Entwicklungspolitiken ist. Er umreißt damit eine Form „regionalen Selbstbewusstseins" als ei-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

nen zentralen Aspekt der Lernfähigkeit auch von Kollektivsubjekten – eine interessante Anregung, die bislang jedoch kaum aufgegriffen wurde.

- *Offenheit* gegenüber neuem Wissen und neuen Partnern setzt eine noch grundlegendere Form des Vertrauens voraus als die (erfolgreiche) Interaktion der Akteure einer Region. Denn eine Interaktion mit (noch) Fremden oder auch nur ein Sich-Einlassen auf neues, Vorhandenes in Frage stellendes Wissen ist nur dort zu erwarten, wo gerade ‚dem Unbekannten' zunächst mit einem gewissen Vertrauensvorschuss begegnet wird, wo, wie es in der Psychologie heißt, ein hohes Maß an generalisiertem Vertrauen vorzufinden ist (vgl. Oswald 1997). Diese Form des Vertrauens ist aber, das hat die bisherige Forschung gezeigt, eng verknüpft mit der Funktionsfähigkeit von gesellschaftlichen Regelungssystemen. Generalisiertes Vertrauen setzt sowohl das Vertrauen in diese Systeme voraus, wie diese ihrerseits darauf angewiesen sind, dass ihnen (von der großen Mehrheit der Mitglieder einer Gesellschaft) Vertrauen entgegengebracht wird – ein latent labiles Wechselverhältnis, wie sich nicht zuletzt am Beispiel der postsozialistischen Transformationsgesellschaften zeigt (vgl. etwa Sztompka 1995).

Die genannten Aspekte lassen sich nun auf zwei grundlegende „Leistungen" von Vertrauen zurückführen, die für das Lernen von Regionen demnach von zentraler Bedeutung sind. Lernende Region brauchen Vertrauen:

- als Fundament sozialer Kohäsion (in intraregionalen Beziehungen) sowie
- als Potenzial zur Eröffnung von Perspektiven (in der Beziehung zur „Umwelt" einer Region).

Diese beiden Leistungen von Vertrauen ergänzen sich auf den ersten Blick. Faktisch können sie freilich in einem nicht unproblematischen Spannungsverhältnis zueinander stehen. Denn eine Routinisierung von Vertrauensbeziehungen führt häufig dazu, dass Dritte keinen Zugang zu bestehenden Beziehungsgeflechten erhalten, dass ihnen kein Vertrauensvorschuss gewährt wird. Dieses Problem wurde (insbesondere am Beispiel alter Industrieregionen) wiederholt als „Lock-in-Effekt" beschrieben, der darin besteht, dass festgefügte und äußerst stabile Akteurskonstellationen äußerst misstrauisch auf alle Versuche reagieren, wirtschaftliche und politische Strukturen zu reformieren (vgl. Grabher 1993).[4]

Inwiefern besteht nun die Möglichkeit, mit den Mitteln und Methoden der Erwachsenenbildung auf den „Vertrauenshaushalt" einer Region positiv Ein-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

fluss zu nehmen und damit zur Herstellung einer wichtigen Grundlage regionaler Lernfähigkeit beizutragen?

5. Beiträge der Erwachsenenbildung zur Förderung „regionalen" Vertrauens

Ein grundlegendes Problem der Vertrauensforschung besteht darin, dass Vertrauen zwar erwiesenermaßen von nachhaltiger Bedeutung für die Leistungsfähigkeit sozialer Strukturen ist, dass jedoch wenig darüber bekannt ist, ob und wenn ja wie die Entstehung von Vertrauen gezielt gefördert werden kann. Das mag nicht zuletzt damit zu tun haben, dass in der Vertrauensforschung zwei Typen von Vertrauenskonzepten dominieren, in deren Lichte Vertrauen, wenn auch aus ganz unterschiedlichen Gründen, als kaum gezielt beeinflussbares Phänomen erscheint. Um nun überhaupt Ansatzpunkte für eine Unterstützung der Entstehung von Vertrauen nicht zuletzt durch die Erwachsenenbildung benennen zu können, erscheint es daher zunächst notwendig, sich von beiden abzugrenzen – von einem vor allem „kulturalistischen" Zugang zum Problem des Vertrauens ebenso wie von einem eher „utilitaristischen":

- Vertrauen wird häufig auf bestimmte kulturelle Umwelten zurückgeführt, die es gewissermaßen automatisch hervorbringen. Schon als klassisch ist in diesem Zusammenhang Robert Putnams (1994) Studie zu den Auswirkungen der Etablierung einer regionalen Ebene staatlicher Verwaltung in Italien zu bezeichnen. Die im „mezzogiorno" (dem südlichen Italien) herrschende Kultur fehlenden Vertrauens, so Putnams Befund, verhindere weitgehend, dass die administrative Aufwertung der Regionen dort ein Aufbrechen sklerotischer politischer und sozialer Strukturen bewirke und damit endogene Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen vermag – was wiederum die Voraussetzung für die (langsame) Herausbildung einer Vertrauenskultur wäre. Das zentrale theoretische Problem von Putnams überzeugender Analyse besteht darin, dass Vertrauen als etwas erscheint, das nur auf der Grundlage seiner selbst entstehen kann, dass sich also kein Ansatzpunkt aufzeigen lässt, wie in vertrauensarmen Umwelten der Misstrauensfalle entronnen und Vertrauen aufgebaut werden kann (vgl. Thomas 2000).
- In der „empirischen Vertrauensforschung" bestimmen vor allem entscheidungstheoretische Ansätze das Bild. Insbesondere aus der ökonomischen Spieltheorie stammt eine Vielzahl von Untersuchungen zu den (immer wieder leicht modifizierten) Umständen und Anreizstrukturen, unter denen „Vertrauens-Entscheidungen" getroffen werden. Eine prominente Variante des hinter diesen Untersuchungen stehenden Handlungsmodells hat James Coleman (1991) ausgearbeitet. Er mo-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

delliert Vertrauen als Funktion der für ein Individuum zu erwartenden Gewinne und Verluste aus einer Vertrauens-Entscheidung sowie der „subjektiven Eintrittswahrscheinlichkeit“ des Ereignisses, das das vergebene Vertrauen rechtfertigen würde – anders formuliert: des Ereignisses, in dessen Erwartung Vertrauen geschenkt wird. Indem Vertrauen als Ergebnis eines individuellen Kalkulationsprozesses verstanden wird, ist es allerdings kaum noch möglich, es von bloßer Berechnung zu unterscheiden. Auch hier lassen sich damit kaum Ansatzpunkte erkennen, wie „Vertrauenspotenziale“ gesteigert werden können. Denn dies erscheint nur dadurch möglich, dass die Parameter, an denen sich Individuen orientieren, wenn sie ihre Vertrauens-Entscheidungen treffen, so verändert werden, dass Vertrauen zur ‚rationalen Wahl’ wird.[5]

Zu diesen beiden Typen von Vertrauenskonzepten tritt nun noch ein weiterer Ansatz, die Entstehung von Vertrauen zu konzipieren, der beider Engführungen zu vermeiden sucht. Demnach hat Vertrauen als kontingentes Ergebnis sozialer Prozesse zu gelten, dessen Emergenz sich nicht aus bestimmten Rahmenbedingungen oder Entscheidungsparametern deduzieren lässt; es muss stets interaktiv aufgebaut werden.[6] So führt Anthony Giddens (1994) den Begriff des aktiven Vertrauens ein, um dessen Entstehung und dessen Erhalt man sich zwar bemühen muss, aber auch erfolgreich zu bemühen vermag (vgl. auch Sabel 1993). Und zum Aufbau aktiven Vertrauens (oder zumindest zum Aufbau einer prinzipiellen Vertrauensbereitschaft) kann zweifelsohne auch Bildung, insbesondere Erwachsenenbildung beitragen. Als Anregung für eine weitere Diskussion seien hierzu einige kursorische Überlegungen angestellt:

- Erwachsenenbildung könnte explizit den Zusammenhang zwischen regionalen wie auch individuellen Entwicklungsprozessen auf der einen, Kooperation und Vertrauen auf der anderen Seite thematisieren – dies in der Hoffnung, regionalen Akteuren zu neuen Einsichten zu verhelfen.
- Im Rahmen von Erwachsenenbildung könnten Kontakte und Erfahrungen vermittelt werden, die für sich genommen schon geeignet sind, die Entstehung von Vertrauen zwischen einzelnen regionalen Akteuren zu fördern. So sind es in der Praxis der Lernenden Region oft gerade die Erwachsenenbildungseinrichtungen, die vergleichsweise leicht Zugang zu Unternehmen finden, so dass die ‚Institution’ Erwachsenenbildung durchaus dafür geeignet scheint, „regionales networking“ zu betreiben (vgl. Wegge 1996).
- Diejenigen, die Erwachsenenbildung betreiben, stärken damit potenziell auch ihre Vertrauenswürdigkeit gegenüber Dritten, indem sie Kom-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

petenzen ausbauen; dies betrifft insbesondere Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Offenheit.

- Eine spezielle Form der Erwachsenenbildung könnte auch in der – mäeutischen – Auseinandersetzung mit den impliziten Kooperations- und Vertrauenskonzepten (wichtiger) Akteure bestehen. Sie könnte diesen Akteuren helfen (wenn nicht sogar erst ermöglichen) zu reflektieren, mit welchen Vorannahmen, Unterstellungen, Erwartungen sie bei der Anbahnung von (Kooperations-) Beziehungen operieren, um dadurch dann gegebenenfalls zu einer größeren Offenheit gegenüber neuen Partnern und neuen Handlungsoptionen zu gelangen.
- Schließlich kann die Auseinandersetzung mit regionalen Strukturen nicht zuletzt im Rahmen von Erwachsenenbildung auch zur Stärkung „regionaler Selbstsicherheit" beitragen – etwa im Sinne des bereits erwähnten Konzepts eines „regionalen Entwicklungsbewusstseins" (Derenbach 1988).

Anmerkungen

1 Unter informellen Institutionen sind (nicht kodifizierte, vielfach auch implizite) Normen oder Angemessenheitsregeln zu verstehen, die sich nur langsam transformieren (vgl. North 1990). Diese Normen oder Angemessenheitsregeln können in unterschiedlichen Regionen durchaus unterschiedlich ausfallen.

2 Der Terminus der Lernenden Regionen ist somit eng verbunden mit einer Reflexivierung regionalwissenschaftlicher Modelle, die wirtschaftsräumliche Entwicklungen nun nicht mehr allein als die Summe des nutzenmaximierenden Verhaltens individueller Akteure begreifen.

3 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ein basales Vertrauen in die Stabilität und in die „intersubjektive" Verstehbarkeit von Kommunikationsbedingungen sogar als Voraussetzung jedweder sozialer Interaktion angesehen werden kann (vgl. Juchem 1988).

4 Eine kaum noch Raum für Innovationen lassende und darum problematische Routinisierung von Vertrauensbeziehungen attestiert der Göttinger Industriesoziologie Horst Kern (1998) übrigens dem gesamten Wirtschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland.

5 Piotr Sztompka (1999, Chapter 6) diskutiert am polnischen Fall postsozialistischer Transformation die Charakteristika einer Gesellschaft, in der sich die Vergabe von Vertrauen tendenziell ‚lohnt'. Dabei nennt er: „normative coherence", „stability of the social order", „transparency of social organization", „familiarity of social environment" sowie „accountability of persons and institutions".

6 Im Rahmen eines Forschungsprojekts am Frankfurter Institut für Transformationsforschung an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) haben wir nicht nur ganz unterschiedliche Wege des Aufbaus von Vertrauen zwischen ökonomischen Akteuren beobachten können, die immer sowohl auf kulturelle Vorprägungen als auch auf situativ wirksame, an die jeweiligen sozialen Strukturen gebundene Entscheidungskalküle zurückzuführen sind – dies im Einklang mit theoretischen Versuchen, zwischen strukturorientiertem Kulturalismus und handlungstheoretischem Individualismus zu vermitteln, wie sie etwa Marc Granovetter (1985) und viele seiner Rezipienten und Rezipientinnen vorgenommen haben, sondern auch unterschiedliche – biografisch eingebettete – Vertrauenskonzepte der einzelnen Akteure selbst, die deren Verhalten im Zuge des Aufbaus von Beziehungen steuern (Nuissl u. a. 2002).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Literatur

Amin, A./Thrift, N. (Hrsg.) (1994): Globalization, Institutions, and Regional Development in Europe. Oxford

Coleman, J. S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie, Band. 1: Handlungen und Handlungssysteme. München

Derenbach, R. (1988): Regionales Entwicklungsbewußtsein und Handlungsbereitschaft: Modelle, Konzepte und instrumentelle Konsequenzen. In: Raumforschung und Raumordnung, H. 5-6, S. 258-264

Dodgson, Mark (1993): Learning, Trust, and Technological Collaboration. In: Human Relations, H. 1, S. 77-95

Erikson, E. H. (1992): Kindheit und Gesellschaft. 11. Aufl. Stuttgart

Fukuyama, F. (1995): Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. New York

Gambetta, D. (Hrsg.) (1988): Trust: Making and Breaking Cooperative Relations. Oxford

Giddens, A. (1994): Consequences of Modernity. 4. Aufl. Cambridge

Grabher, G. (1993): Wachstums-Koalitionen und Verhinderungsallianzen: Entwicklungsimpulse und -blockierungen durch regionale Netzwerke. In: Informationen zur Raumentwicklung, S. 749-758

Hudson, R. (1999): 'The Learning Economy, the Learning Firm and the Learning Region': a Sympathetic Critique of the Limits to Learning. In: European Urban and Regional Studies, H. 1, S. 59-72

Juchem, J. G. (1988): Kommunikation und Vertrauen: Ein Beitrag zum Problem der Reflexivität in der Ethnomethodologie. Aachen

Kern, H. (1998): Lack of Trust, Surfeit of Trust: Some Causes of the Innovation Crises in German Industry. In: Lane, Ch./Bachmann, R. (eds.): Trust within and between Organizations: Conceptual Issues and Empirical Applications. Oxford, S. 203-213

Kirat, T./Lung, Y. (1999): Innovation and Proximity: Territories as Loci of Collective Learning Processes. In: European Urban and Regional Studies, H. 1, S. 27-38

Krampen, G. (1997): Die Vertrauenstrias: Handlungs-, persönlichkeits- und entwicklungstheoretische Einordnung und empirische Untersuchungsbefunde. In: Trierer psychologische Berichte 24, H. 1

Lazaric, N./Lorenz, E. (1998): Trust and Organisational Learning During Inter-Firm Cooperation. In: Lazaric, N./Lorenz, E. (Hrsg.): Trust and Economic Learning. Cheltenham/Northampton, S. 209-226

Luhmann, N. (1989): Vertrauen: ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 3. Aufl. Stuttgart

Maskell, P./Malmberg, A. (1999): The Competitiveness of Firms and Regions: 'Ubiquitification' and the Importance of Localized Learning. In: European Urban and Regional Studies, H. 1, S. 9-26

Misztal, B. A. (1996): Trust in Modern Societies : The Search for the Basis of Social Order. Cambridge

North, D. C. (1990): Institutions, Institutional Change, and Economic Performance. Cambridge

Nuissl, H. (2002): Bausteine des Vertrauens – eine Begriffsanalyse. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 1, S. 87-108

Nuissl, H. u. a. (2002): Vertrauen – Kooperation – Netzwerkbildung. Unternehmerische Handlungsressourcen in prekären regionalen Kontexten. Leverkusen-Opladen

Offe, C. (1999): „Sozialkapital": Begriffliche Probleme und Wirkungsweise. In: Kistler, E./Noll, H.-H./Priller, E. (Hrsg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts: Empirische Befunde, Praxiserfahrungen, Meßkonzepte. Berlin, S. 113-120

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Oswald, M. E. (1972): Bedingungen des Vertrauens in sozialen Situationen. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Vertrauen und soziales Handeln. Facetten eines alltäglichen Problems. Neuwied/Kriftel/Berlin

Petermann, F. (1992): Psychologie des Vertrauens. 2. Aufl. München

Putnam, R. (1994): Making democracy work: civic traditions in modern Italy. Princeton

Sabel, Ch. F. (1989): Flexible Specialisation and the Reemergence of Regional Economics. In: Hirst, P. Q./Zeitlin, J. (Hrsg.): Reversing Industrial Decline? Oxford, S. 17-71

Sabel, Ch. F. (1993): Studied Trust: Building New Forms of Cooperation in a Volatile Economy. In: Swedberg, R. (Hrsg.): Explorations in Economic Sociology. New York, S. 104-144

Scheff, J. (2001): Learning regions: regional networks as the answer to global challenge. Frankfurt/M.

Storper, M. (1997): The Regional World: Territorial Development in a Global Economy. New York/London

Sztompka, P. (1995): Vertrauen: Die fehlende Ressource in der postkommunistischen Gesellschaft. In: Nedelmann, B. (Hrsg.): Politische Institutionen im Wandel. Leverkusen-Opladen, S. 254-276

Sztompka, P. (1999): Trust: A Sociological Theory. Cambridge

Thomas, M. (2000): Vertrauen in wirtschaftlichen Transformationsprozessen – Fallstudien und Konzeptualisierungen aus regionalen Kontexten. Arbeitsberichte – Discussion Papers des Frankfurter Instituts für Transformationsstudien 6/00. Frankfurt/O.

Wegge, M. (1996): Qualifizierungsnetzwerke – Netze oder lose Fäden? Ansätze regionaler Organisation beruflicher Weiterbildung. Leverkusen-Opladen

Woolcock, M. (1998): Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. In: Theory and Society, H. 2, S. 151-208

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Gabriele Gerhardter

Region mit Köpfchen – oder: Die Lernende Region als Konstrukt steuern

1. Region – eine kommunikative (Üb-)Erzeugung

1.1 Region als gefälliges Konstrukt

Warum wird „Region" als Handlungs-Konzept immer wichtiger? Region an und für sich existiert objekthaft nicht, sie muss erst „existent" gemacht, das heißt „konstruiert" werden. Eine Region ist demnach das, was als Region definiert wird. Dabei ist prinzipiell niemand „gegen" die Region – somit ist es ein gefälliges Konstrukt. Es erleichtert das Herstellen eines prinzipiellen Einverständnisses. Schwierigkeiten ergeben sich erst bei weiteren Fragen: Was ist mit Region gemeint? Darüber muss jeweils eine Verständigung geschaffen werden, das heißt Region entsteht kommunikativ. Dies beinhaltet folgende Verständnisweisen:

- *Das, was eine Region ist, wird kommunikativ festgelegt, das heißt sie ist nicht selbstverständlich vorgegeben, sondern wird als solche eingegrenzt.*
  Diese kommunikative Festlegung kann unterschiedlich stattfinden, durch jahrhundertelange Abgrenzungen von lokalen Identitäten als kollektiv gelebte Praxis der Menschen genauso wie durch den planerischen Blickwinkel einer Pendlerregion. Dies impliziert damit die Frage der sinnvollen Abgrenzung, die aus dem jeweils zu betrachteten Gegenstand bzw. der jeweiligen Fragestellung spezifische beantwortet werden muss. Es gibt keine richtige oder falsche Regionsbezeichnung, sondern lediglich eine (nicht-) adäquate – dies hängt vom Bezugspunkt ab.
- *Die variable Grenzziehung verdeutlicht, dass eine Region kein soziales System ist und auch nicht nach dessen Logik funktioniert.*
  Soziale Systeme sind gekennzeichnet durch eine klare Grenzziehung und damit durch ein „Innen" und ein „Außen". Dieses Gestaltungsverhältnis von Innen und Außen ergibt die Dynamik des Agieren-Könnens in sozialen Systemen: Abgeschlossenheit als Voraussetzung von punktuellen Öffnungen, die Kontinuität und Erneuerung zugleich selektiv ermöglichen. Regionen sind auch keine Organisationen (im Sinne von sozialer Systeme mit Mitgliedschaft von Personen) und können auch nicht mit einer derartigen Funktionslogik betrachtet werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- *Die Region ist ein Konstrukt (= etwas kommunikativ Erzeugtes), das soziale Systeme mit einschließt – und bildet dadurch eine emergente Ebene.*

  Die Frage ist, was mit einer derartigen Definition in den Mittelpunkt der Betrachtung gerät? Wesentlich werden dadurch Relationen, das heißt Verbindungen zwischen den einzelnen sozialen Systemen. Es geht um das „Dazwischen" – dadurch ergeben sich neue Sichtweisen, Fragestellungen und Handlungsmöglichkeiten.

Motivation einer Regionsdefinition ist dabei in der Regel, die Relationen von sozialen Systeme, „bearbeitbar" zu machen, das heißt unter einem bestimmten Blickpunkt zu betrachten, zu analysieren, zu erfassen oder auch handlungsfähig zu machen. Der kommunikative Aspekt ist dabei das, was den Begriff Region auf den Punkt bringt und damit auch Regionalisierung attraktiv macht. Je nach Blickpunkt und Interessenslage kommt dabei eine andere Sichtweise zu tragen.

1.2 Bildung in der Kommunikation über Region

Massive Strukturveränderungen in den letzten vier Jahrzehnten hatten einen Paradigmenwechsel in der Regionalwissenschaft und -politik zur Folge, von der mit Defiziten behafteten Region hin zu einer Potenzialorientierung, die die vorhandenen Ressourcen und Fähigkeiten in den Vordergrund rückt. Dabei sollte es nicht wie in der „Politik des Nachholens" um die Beseitigung von Defiziten und Angleichung an die Standards der Ballungsräume, sondern um die Entwicklung der Besonderheiten, Stärken und Potenziale der Regionen gehen. Innovations- und Lernfähigkeit, die Befähigung zur aktiven Bewältigung des Strukturwandels wurden zu regionalpolitischen Zielsetzungen (vgl. Gerhardter/Gruber 2001). Als entscheidend für den Erfolg eines regionalen Entwicklungsprozesses wird das Zusammenspiel eines Sets von ökonomischen, sozialen, kulturellen und physischen Faktoren innerhalb einer räumlichen Einheit (regionales Milieu) angesehen. Dieses regionale Milieu, also die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation zwischen Unternehmen, öffentlichen und halb-öffentlichen Einrichtungen, informellen Netzwerken etc. und das darin geschaffene „tacit knowledge" gewinnt daher an Bedeutung und trägt zur Entwicklung einer regionalen „knowledge base" (vgl. Holzinger u. a.1998) bei. Damit verbunden ist auch die vermehrte Beachtung von Wissensproduktion und –vermittlung in der Region: Bildung als Innovationsmotor und als Anpassungsdienstleister von regionalen Entwicklungsleistungen.

Eigenständige Regionalentwicklung und aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich haben zum Teil gemeinsame Wurzeln – wenn auch mit einem timelag versehen. Die Arbeitsmarktpolitik war in der Umsetzung neuer Ideen ca. drei

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

bis vier Jahre verzögert. Die Förderaktion zur Eigenständigen Regionalentwicklung (FER) des Bundeskanzleramtes begann 1979 als Pilotversuch, die aktive Arbeitsmarkpolitik mit Projektcharakter wurde 1983 gesetzlich festgeschrieben. In beiden Fällen wurden Projektbetreuer/innen gefördert, die innovative Projekt in den Regionen umsetzen sollten.

Die Schwerpunkte der Regionalpolitik (nicht nur der eigenständigen Regionalentwicklung) und der Arbeitsmarktpolitik haben sich seit dieser Zeit verändert. Ein Überblick über österreichische Verhältnisse.

Tabelle 1: Überblick Arbeitsmarktpolitische Weiterbildung und Regionalentwicklung in Österreich

	1970er Jahre	1980er Jahre	1990er Jahre	2000er Jahre
Thema	Modernisierung	Strukturkrisen	Struktureller Wandel	Regionale Systembildung
Problem-lage	Regionale Ungleichheiten	Langzeitarbeitslosigkeit Verstaatlichtenkrise	Mangelnde Innovationsfähigkeit	Glokalisierung
Ziel	Chancengleichheit	Aufbrechen von krisenhaften Manifestationen	Bewältigung des strukturellen Wandels	Profilierung im Wettkampf der Regionen
Regional-politik	*Ansatzpunkt:* Infrastruktur Dezentralisierung *Zielgruppe:* Periphere Regionen	*Ansatzpunkt:* Stützungen Ausgründungen *Zielgruppe:* Alte Industrieregionen	*Ansatzpunkt:* Betriebliche Innovation Beschäftigung *Zielgruppe:* Bestehende Industrie KMUs	*Ansatzpunkt:* Netzwerke „Innovativness" *Zielgruppe:* Regionale Akteure
Weiter-bildung	*Ansatzpunkt:* (humanistische Bildung) *Zielgruppe:* (Fach-)Arbeiter/innen	*Ansatzpunkt:* Qualifikationsmängel *Zielgruppe:* Langzeitarbeitslose Personen „Fehl"-Qualifizierte	*Ansatzpunkt:* Humankapital in Unternehmen *Zielgruppe:* Beschäftigte (Bildung) Arbeitslose Personen (Anpassung)	*Ansatzpunkt:* Regionale Wissensbasis *Zielgruppe:* Unternehmen, Verwaltung, Beschäftigte, Arbeitslose Personen

1970er Jahre

Regionale Ungleichheiten wurden sichtbar durch prägnante Entwicklungsunterschiede zwischen den städtischen Ballungsgebieten und den peripheren Regionen. In Österreich betraf dies vor allem die alpinen Gebiete und die Grenzregionen entlang des Eisernen Vorhangs. Damit verknüpft waren Abwanderungstendenzen, unterschiedliche Bildungsniveaus und -chancen, geringe wirtschaftliche Entwicklung mit stark landwirtschaftlicher Prägung. Dem Prinzip der Chancengleichheit folgend, ging es vor allem darum, Infrastruktur in

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

der Region aufzubauen und eine Dezentralisierung von Einrichtungen zu erreichen. Das humanistisches Ideal „Bildung für alle“ gekoppelt mit einer relativ geringen Arbeitslosigkeit auch in den ländlichen Gebieten, führte dazu, dass sich arbeitsmarktpolitische Aktivitäten auf die Qualifizierung von arbeitslosen (Fach-) Arbeiter/innen konzentrieren. Im Bereich allgemeiner Bildung kam es zur Einrichtung von Schulzentren und Volkshochschulen. Für die arbeitsmarktpolitische Zielgruppe wurden Berufsbildungszentren zur fachlichen Weiterqualifizierung eingerichtet. Die Regionalpolitik der 1970er Jahre zielte in Österreich vor allem auf quantitatives, wirtschaftliches Wachstum auf nationaler und regionaler Ebene, den Abbau der Disparitäten zwischen Zentren und Peripherien sowie die Modernisierung und Industrialisierung der entwicklungsschwachen ländlichen Regionen. Als Abgrenzung zu dieser traditionellen Regionalpolitik sind seit Ende der 1970er Jahre eine Reihe von strategischen Ansätzen zur Regionalentwicklung entstanden, die das endogene Potenzial der betroffenen Regionen in den Vordergrund stellen.

1980er Jahre

Die Verstaatlichtenkrise zu Beginn der 1980er Jahre löste einen Schock in Österreich aus. Die verstaatlichte Industrie brach nieder, Massenarbeitslosigkeit als Phänomen trat erstmals in der zweiten Republik, der „Insel der Seeligen“, wie Österreich oft bezeichnet wurde, auf. Als neue Problemgebiete der Regionalpolitik galten die „alten Industriegebiete“ und krisenbehaftete Ballungsräume mit stark steigender Arbeitslosigkeit in der verarbeitenden Industrie und in den Zentren. Die Regionalpolitik als Verteilungspolitik war auf ländliche Regionen zugeschnitten, nicht aber auf Industriegebiete. Die Politik der finanziellen Stützung konnte nicht lange aufrecht erhalten werden, als einzige kleine Initiative – bezogen auf die finanziellen Mittel – wurden Ausgründungen gefördert (hier insbesondere in der Obersteiermark, die als ehemalige Verstaatlichten-Region danieder brach). Die Arbeitsmarktpolitik wurde vom Phänomen der Langzeitarbeitslosigkeit überrollt, reagierte aber Ende der 1980er Jahre mit zahlreichen Projekten der „aktiven Arbeitsmarktpolitik“: Beratungs- und Kurseinrichtungen für „Problemgruppen“ in den Regionen wurden gefördert, erste Beschäftigungseinrichtungen installiert und das Instrument der Arbeitsstiftung geschaffen. Kursmaßnahmen hatten die Zielgruppe der arbeitslosen Personen, für die von kurzfristigen Ausbildungen bis Berufsorientierungsmaßnahmen ein breites Spektrum angeboten wurde. Fokus war, „Fehl“-Qualifizierungen zu beseitigen und durch umfassende persönliche und fachliche Know-how-Entwicklung neue Arbeitsmöglichkeiten zu erlangen. Arbeitsmarktpolitik und eigenständige Regionalentwicklung trafen sich Mitte der 1980er Jahre vor allem mit einer Idee: der Unterstützung von kooperativen Gründungen mit betrieblicher Selbstverwaltung. Dieses Experiment galt gegen Ende des Jahrzehnts als gescheitert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

1990er Jahre

Zu Beginn der 1990er Jahre verschwand der Begriff der eigenständigen Regionalentwicklung und wurde abgelöst durch den Begriff der endogenen Erneuerung. Verstärkt wurde die regionalpolitische Aufmerksamkeit auf die Bewältigung des strukturellen Wandels gelenkt – und damit die mangelnde Innovationsfähigkeit, insbesondere der KMUs (die ca. 90 Prozent der österreichischen Unternehmen darstellen) beklagt. Ansatzpunkte der Unterstützung von Regionen wurden damit zunehmend die bestehenden Unternehmen in der Region. Betriebliche Innovation und das dazu entsprechende „Humankapital" galten als Motor regionaler Entwicklung. Unterstützt wurde diese Tendenz 1995 durch den Beitritt Österreichs zur Europäischen Union und der damit geschaffenen Nutzung von Strukturförderprogrammen, die auf ähnliche Maßnahmenbereiche abzielten. Der Arbeitsmarktpolitik stand nun erstmals ein Instrument zur Förderung von Beschäftigten zur Verfügung. Mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (insbesondere ESF-Ziel 4) wurden gering qualifizierte Beschäftigte weitergebildet und dadurch Betriebe in der Bewältigung des Strukturwandels unterstützt. Maßnahmen für arbeitslose Personen erhielten zunehmend den Charakter der „Anpassungsqualifizierung". Das humanistische Bildungsideal der 1970er Jahre (Bildung als Eigenwert) wurde endgültig beiseite geschoben und durch Job-ready-Maßnahmen ersetzt. In dieser Dekade entstanden zahlreiche Regionale Innovationszentren (RIZ), Technologiezentren (TZ) und gemeinsam mit der Arbeitsmarktpolitik gegen Ende der 1990er Jahre eine breite Gründungsoffensive. Die Einbindung der Initiativen und Projekte in regionale Strategien und die Gründung entsprechender Beiräte, Kooperationsstrukturen und Netzwerke war gegen Ende der 1990er Jahre ein wesentlicher Aufgabenbereich sowohl der Regional- als auch der Arbeitsmarktpolitik.

2000er Jahre

Ende der letzten und zu Beginn dieser Dekade sind Entwicklungsschritte eingeleitet worden, die für die nächsten Jahre markante Meilensteine in der Regional- und Arbeitsmarktpolitik setzen. Glokalisierung als Stichwort für die Handlungsdimensionen in regionalen Entwicklungsprozessen lässt traditionelle Gegensatzpaare (lokal – global, staatlich – privat u. Ä.) hinter sich zurück und verlangt ein „up-grading" bisher vorhandener Entwicklungsprozesse zu einer gemeinsamen regionalen Systembildung. Die Profilierung im Wettkampf der Regionen erfordert die gemeinsame Konzentration auf Stärken und das Besondere. Regionale Systeme sollen in die Lage gebracht werden, innovative Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen – und dabei ist Know-how der wichtigste Transmitter zur Strukturverbesserung. Anknüpfungspunkt zur Profilierung sind Multiakteurs-Netzwerke, die die „innovativness" der Region sicherstellen können. Zielgruppe der Regionalpolitik sind in erster Linie die un-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

terschiedlichen regionalen Akteure von Unternehmen, Sozialpartnern, administrativ Tätigen bis zu Bildungseinrichtungen. Für die Arbeitsmarktpolitik gilt es, diese Strategien zu unterstützen. Auch hier werden neue Kooperationsformen unterschiedlicher Akteure mit regionaler Verankerung angestrebt und zum Teil als Förderbedingung vorausgesetzt (wie auch von der EU aufgegriffen in Programmen wie TEP – Territorialer Beschäftigungspakt – oder EQUAL, Leader u. a.). Zahlreiche Netzwerke, Regionalmanagements, EU-Programme und Projekte ziehen ein – zum Teil dichtes – Netzwerk über die Region.

Endogene Entwicklungsansätze sind mit ihrer Integration von Innovations- und Beschäftigungsstrategien derzeit Förder-Mainstream. Über zwanzig Jahre Projekte in den Regionen haben manche Blickwinkel verändert und Grundsätze verschoben. Das Abstellen auf endogene Potenziale allein ist nicht mehr ausreichend, es bedarf der Integration regionaler Ressourcen in die externen Wissensströme und finanzieller Ressourcen. Die Aufgabe der Weiterbildung wurde in der Regionalentwicklung stets unterschiedlich eingeschätzt. Zumeist war sie lediglich konzeptiv verankert, praktisch allerdings nicht mitumgesetzt. Dies ergibt in den regionalen Entwicklungskonzeptionen zur Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik derzeit einen timelag. Die institutionalisierte Weiterbildung kann in Bezug auf regionale Entwicklungsansätze in Österreich noch immer – mit wenigen Ausnahmen – als strukturkonservierend beschrieben werden.

2. Die „Köpfchen" der Region: Verhandlungs- und Lernsysteme

2.1 Region als „Verhandlungsraum"

Regionen als Konstrukte bilden eine politisch-soziale Realität als „Verhandlungsraum" – nicht automatisch, sondern dies stellt einen qualitativen Sprung dar, der zumeist mit Regionalisierung erhofft wird. Die Region bedarf erst einer kommunikativen „Bündelung" zu dem, was sie ist – wenn der Fokus dabei jedoch auf den Relationen, den Verhältnissen unterschiedlicher Akteure und Systeme untereinander ist, dann gerät der Aspekt des Verhandlungsraumes in den Mittelpunkt. Diese Betrachtungsweise beinhaltet unterschiedliche (politische) Hoffnungen der Entwicklungsfähigkeit einer Region. So sollen dadurch

- die Komplexität vielfacher globaler bis nationaler Problemlagen reduziert
- integrierte Sichtweisen durch unterschiedliche Akteure ermöglicht
- eingefahrene Strukturen aufgebrochen und neue Wege versucht
- die Gestaltungsfähigkeit der Akteure mobilisiert
- eine größere Verbindlichkeit für die Umsetzung von Interventionen gesichert und
- die Auswirkungen von Maßnahmen sichtbarer gemacht werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Verhandlungsräume verlangen das Abstimmen von Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmustern und dienen der Ausweitung von Handlungsoptionen. Das Aushandeln unterschiedlicher „Politiken“ (z. B. Regional-, Wirtschafts-, Beschäftigungs-, Bildungspolitik etc.) findet anhand einer gemeinsamen Problemdefinition und der Entwicklung von Lösungen statt. Dies bedarf der Berücksichtigung der Ziele und Interessen der anderen, einer „Selbstbindung“ der Akteure für eine gemeinsame Sache. Als Verhandlungsraum gedacht, gewinnt das Konstrukt Region quasi eine Eigenidentität und tritt als „Akteur“ auf (so z. B. die Bezeichnung „Europa der Regionen“).

Verhandlungsräume als flexible Gestaltungsform in Regionen müssen eine Umweltattraktivität für die darin agierenden Systeme aufweisen – in bestem Fall werden situativ Bezüge hergestellt und dadurch neue Handlungsoptionen eröffnet. Die lose Koppelung und damit Eigenständigkeit der Systeme ermöglicht die Aufnahme von Informationen zur Mobilisierung von Ressourcen aus dem Umfeld. Wenn die Identität der einzelnen Systeme erhalten bleibt, dann gibt es eine potenziell größere Anzahl von Lösungen. Gerade die Aufrechterhaltung von Diskrepanzen innerhalb des Verhandlungsraums ermöglicht die Anpassungsfähigkeit der Region. Dies ist jedoch keine Selbstverständlichkeit. Abschließungsmechanismen von Verhandlungsräumen mit entsprechenden Zugangsbarrieren lassen Verflechtungen eher als „Verfilzungen“ erscheinen. Das bringt die mit diesem Konzept gewonnenen Handlungsoptionen in vorgefertigte Bahnen und manifestiert Einschränkungen der Erschließung, der Nutzung und des Ausbaus vorhandener Stärken und Potenziale. Verhandlungsräume sind unterschiedlich konkretisiert. So müssen z. B. feste, vernetzte Kooperationen durch redundante Formen, die in nur loser Koppelung mit bestehenden agieren, ergänzt werden.

Die Region als Konstrukt ist ein Mittel, Akteure unterschiedlicher Funktionssysteme in einer überschaubaren Form an den Verhandlungstisch zu bringen. Der Regionsbegriff ist damit ein Mittel zum Zweck der pragmatischen Umsetzungsfähigkeit, jedoch ohne Automatik der Verbesserung für die Region – in der Regel allerdings auch ohne ideologischen Ballast. Vorstellung dabei ist häufig die innerregionale Kooperation (Konsens von Gesellschaft) als Gegenantwort auf die Konkurrenzdynamik der Globalisierung (Dissens von Gesellschaft).

2.2 Wie lernt die Region?

Lernende Regionen sind heute in der Lage, neues Know-how und neue Technologien zu suchen, zu absorbieren und ihren spezifischen Bedürfnissen anzupassen sowie durch die Entwicklung spezifischer Lösungsansätze wieder

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

neue marktfähige Angebote zu schaffen und dabei auf die Grundsätze der Nachhaltigkeit mit der Gleichbeachtung von sozialer, ökonomischer und ökologischer Weiterentwicklung zu achten. Soweit kann der Hoffnungs-Begriff Lernende Region zusammengefasst werden, der derzeit inflationär quasi als „Qualitätssiegel" für eine Region verwendet wird.

Lernende Region kann unterschiedlich verstanden werden. Zwischen zwei Sichtweisen wird hier differenziert:

- Lernen in der Region ermöglichen
- Lernfähigkeit der Region herstellen.

Lernen in der Region ermöglichen: Mit diesem konzeptionellen Hintergrund geht es um adäquate Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen in der Region – zumeist im engeren Sinne um die Bereitstellung von entsprechenden Humanressourcen. Anknüpfungspunkte dafür sind bildungs-, arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Programme. Ähnlich dem derzeit in Deutschland laufenden Programm „Lernende Region" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, geht es um die Schaffung eines entsprechenden Bildungsangebotes in der Region, die Bereitstellung vielfältiger Zugangsmöglichkeiten und die Abstimmung der Anbieter untereinander: Lebenslanges Lernen als Leitmotiv für die Region.

- *Art von Lernen*: „Personen lernen"; Wissen + Können + Fertigkeiten plus Erfahrung und Reflexionsvermögen
- *Notwendigkeit*: Notwendiger Teilbereich für wirtschaftliche Entwicklung
- *Lösungsfähigkeit*: Innovationen entwickeln können – „soziales Kapital"
- *Lösungsbereich*: zur Verfügung stellen von qualifizierten Humanressourcen – arbeitsbezogener Blickwinkel: Lernen, Bildung, Kompetenz wird in einem abgegrenzten Raum zum Thema gemacht (Region als komplexitätsreduzierender Faktor).

Lernfähigkeit der Regionen herstellen: Lernende Regionen zeichnen sich aus durch die Fähigkeit der Akteure, selbständig Informationen (interne – externe) wie Know-how, Technologien, Organisationsstrukturen etc. aufzunehmen und in ihrem internen regionalen System produktiv zu verarbeiten. Dabei ist das Zusammenspiel einzelner Faktoren des regionalen Entwicklungssystems (ökonomische, soziale, wissensbezogene, ökologische, kulturelle) und dessen Lernfähigkeit ausschlaggebend für die Performance regionaler Entwicklung.

- *Art von Lernen*: System-Lernen; es geht um Inhalte und Relationen der einzelnen Systeme untereinander

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- *Notwendigkeit*: Visionen, Strategien, Anknüpfungspunkte, Umsetzungschancen, Stärkefelder etc. der Region eruieren und umfassende Entwicklungsschritte koordiniert setzen können
- *Lösungsfähigkeit*: Regionale Entwicklung anhand von regionalen Potenzialen ermöglichen und dabei umfassendes Wissen einbinden
- *Lösungsbereich*: entwicklungsfreundliches Milieu der Region als Grundlage für umsetzbare, innovative Leistungen; dies setzt eine Lernfähigkeit der beteiligten Systeme und einen gemeinsam vereinbarten Modus für Entwicklungsleistungen voraus.

Lernende Regionen als Systemleistung benötigen

- eine kommunikative Bündelung dessen, was „die Region" unter dem betrachteten Fokus ist, mit gemeinsam geteilten „Bildern" und Visionen
- Bereitstellung von neuen Informationen und Sichtweisen für alle Beteiligten
- Abstimmung von Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmustern und damit Ausweitung von Handlungsoptionen
- neue Strukturen der Zusammenarbeit
- Konzentration auf die Relationen, auf das, was „zwischen" den Systemen und Akteuren passiert
- das Lernen unterschiedlicher Akteure und Systeme voneinander und in Reflexion zueinander.

Dazu müssen kontinuierlich über einen gewissen Zeitraum auf vielfältigen Ebenen Wissen und Erfahrungen im regionalen Kontext generiert und verarbeitet sowie gemeinsame Vorgehensweisen in den Entwicklungsstrategien gesetzt werden. Zudem bedarf es einer Einschätzung in überregionale Zusammenhänge und damit eines „up-grading" der Problemlösungsfähigkeit in der Region. Lernen beinhaltet sozial-kulturelles, ökonomisches, ökologisches und politisch-institutionelles Know-how und Erfahrungswissen auf drei Ebenen:

- erhöhte Lösungsfähigkeit für aktuelle Problemlagen
- Entwicklung gemeinsamer zukünftiger Entwicklungslinien
- Entwicklung antizipativer Handlungsfähigkeit, das heißt eine aktive Auseinandersetzung mit Veränderungsprozessen in der Region und proaktives Handeln.

Dazu bedarf es eines konzeptuellen Bezugsrahmens, das heißt einer Systematisierung der Vorgangsweise, damit zwischen unterschiedlichen Vorstellungen über Sichtweisen, Entwicklungsdynamiken und -geschwindigkeiten und Schwerpunkten der Aufgabenstellung „vor Ort" manövriert werden kann. Ler-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

nende Region wird dann zu einem lebendigen Prozess, wenn es gelingt, trotz unterschiedlicher Interessen und Konfliktbereiche, ein gemeinsames Bild über die Entwicklungsrichtung der Region festzulegen und gemeinsam getragene Maßnahmen umzusetzen. Einen qualitativen Sprung erreicht sie dann, wenn sie ein innovatives Milieu in der Region herstellen kann, das sowohl durch Mainstreaming-Maßnahmen als auch durch experimentelle Impulse gemeinsame Systemleistungen im Rahmen ökonomischer, sozial-kultureller und ökologischer Entwicklungen hervorbringt, die in ihrem mittel- bis langfristigen Gesamtsetting Vorteile erzielen.

3. Region als Konstrukt steuern

3.1 Steuerungsbedarf von Regionen

Mit einem Blick auf die Regionen ist festzuhalten, dass der politischen Steuerung bislang keine zufriedenstellende und in sich geschlossene Konzeption zu Grunde liegt, welche den sozialen, ökonomischen und ökologischen Problemen und Leistungspotenzialen gerecht wird. Politik ist vorwiegend sektoral aufgebaut (Agrar-, Wirtschafts-, Umwelt-, Arbeitsmarkt-, Bildungspolitik etc.), ohne über ausreichend funktionsfähige Koordinationsmechanismen zu verfügen. Auch innerhalb der Fachpolitiken sind erhebliche Widersprüche und Inkonsistenzen festzustellen. Diese Missstände beruhen im Wesentlichen auf einer überwiegend sektoralen Orientierung in den einzelnen Politikbereichen. Gegenüber den weitreichenden grundsätzlichen Zielvorstellungen bleibt die praktische Politik in den eigenen Interessenskonflikten und denen gesellschaftlicher Gruppen gefangen.

Der Ansatz der „Region als Konstrukt“ beinhaltet, dass auf regionaler Ebene eine soziale Realität erzeugt wird, die es aus politischer Perspektive zu steuern gilt, damit gesellschaftliche Zielsetzungen erreicht werden können. Mit dem Begriff Konstrukt wird verdeutlicht, dass es sich dabei um eine labile, stets oszillierende Form handelt, in der je nach Blickwinkel unterschiedliche Systeme und Akteure agieren. Die stete Veränderung bewirkt, dass zu einem jeweils unterschiedlichen Zeitpunkt sowie in Hinblick auf verschiedene Fragestellung das Konstrukt stets eine andere Form annimmt – und damit politisch schwer „handhabbar“ wird. Dieser Sichtweise von Intransparenz und Inkonsistenz steht aber auch die Erfahrung der Konsistenz und sogar Persistenz von Regionen gegenüber – obwohl trotzdem oder vielleicht gerade deswegen davon ausgegangen werden kann, dass mit „der Region“ etwas Bestimmtes angesprochen wird. Politische Steuerung von Regionen ist bestimmt durch eine ständige (latente) Auseinandersetzung mit Paradoxien, einer konstitutiven Unsicherheit und der Unvermeidlichkeit, dass das zu einem Zeitpunkt Erfolgreiche in einem anderen Au-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

genblick nicht mehr passt. Umschrieben werden kann dieser Zustand mit einer „non-trivial-maschine“ (Foerster 1993), in der Ursachen und Wirkungen nicht unmittelbar miteinander verknüpft, sondern räumlich, zeitlich, sachlich und kognitiv variabel sind.

In den kommenden Jahrzehnten werden neue Arten der politischen Steuerung gefunden werden müssen, um eine adäquate Einbindung unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen für gemeinsame regionale Entwicklungsleistungen zu gewährleisten. Wesentliche Fragen werden dazu sein:

- Wer soll diese Entwicklungen steuern?
- In welche Bahnen sollen sie gelenkt werden?
- Welche organisatorischen und institutionellen Voraussetzungen und welche Entscheidungsstrukturen und -prozesse werden auf regionaler, landesweiter und nationaler Ebene benötigt, um diesen Herausforderungen begegnen zu können?

Das Zusammenwirken von Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft erhält vor allem auf regionaler Ebene eine besondere Bedeutung. Die Lebens- und Standortqualität in der Region hängt stark davon ab, inwieweit Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung in der Lage sind, dem eher kurzfristigen Tagesgeschäft langfristige Konzepte gegenüberzustellen und die Partner/innen vor Ort einzubinden. Letztlich müssen die Regionen ihre Ziele und ihr Handeln daran messen, ob ein „Mehr“ an Lebensqualität für die Bevölkerung erreicht wurde. Hier ergeben sich neuartige Konstellationen – insbesondere durch „Multi-Akteursnetzerke“ – die einerseits Problemlagen schaffen, andererseits aber auch, zumindest potenziell, bestimmte Handlungsspielräume und Entwicklungschancen eröffnen.

Welcher Steuerungsbedarf ergibt sich daraus? Netzwerke als zeitlich befristete, situative Verknüpfungen von Akteuren als koordinierte Entscheidungsgremien besitzen ein „Eigenleben“. Es entwickelt sich ein Orientierungshorizont, der – komplexitätsreduzierend – die Richtung des Handelns bestimmt. Dabei wird zwischen Inkompatibilitäten der unterschiedlichen Interessen moderiert und manövriert. Durch Selbsteinschränkung der Akteure gelangt man zu gemeinsamen Lösungen, die über die Einzelinteressen der Beteiligten hinausgehen (sollen). Die Krux dieser moderaten Steuerungsform in der Region ist jedoch, dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Logiken, der konsensorientierte Umgang untereinander und die Selbstbindung der Akteure an gemeinsame Ziele lediglich innerhalb des Verhandlungsraumes gilt. Zum Problem wird dies dann, wenn Verhandlungsräume nach Dominanz in einer Interessensphäre streben. In der Regel wird versucht, mehr Kontrolle über die eigene Interessensrealisierung zu

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

erhalten und die Entscheidungsautonomie zu vergrößern. „Wachstum, Monopolisierung, Autonomie, Kontrolle anderer“ (Schimank 1996, S. 264), danach streben Verhandlungsräume. Dies ist dann wenig problematisch, wenn Verhandlungsräume – was für wie viele gilt – zeitlich befristet agieren. Manifestieren sich derartige Zusammenschlüsse über die Zeit, dann beinhaltet dies jedoch demokratiepolitischen Sprengstoff, indem auf unlegitimierte Weise die „Politik“ aus den Angeln gehoben wird.

Die Frage ist obsolet, ob es der Steuerung von Regionen bedarf. Es werden integrative und koordinierende Mechanismen benötigt. Dies kann nicht durch zentrale Durchsetzung von Interessen erfolgen; das würde an den Netzwerken abprallen. Wechselseitige Rücksichtnahme beruht auf politischer Gesellschaftssteuerung, die insbesondere auf das Reflexionspotenzial von Verhandlungsräumen setzt – damit wird „Wissen“ zum wesentlichen Steuerungsmedium (Willke 1995). Wissen bedarf es in zweierlei Richtung. Einerseits benötigt die Politik Informationen über die Region. Andererseits benötigt die Region Informationen, die über ihr Erfahrungsspektrum hinausreichen. Wissen ist das zentrale Medium zur Steuerung von Regionen (traditionelle Möglichkeiten wie Durchsetzung von Macht und Vergabe von Geld sind zwar ebenfalls relevant, gelangen jedoch immer mehr an die Grenze der Steuerungsfähigkeit). Wissen verändert den Konnex, gibt neue Interpretationen und eröffnet so neue Handlungsoptionen. Situations- und zeitgerecht und für die Akteure relevant wird Wissen zum Motor für Veränderungen.

Politik begibt sich damit in die Rolle der Kontextsteuerung von Regionen. Sie bedient sich formaler Organisationen bzw. Akteurskonstellationen als Zugriffspunkte von Steuerungsmaßnahmen, indem sie diese sowohl für Informationen aus der Region nutzt, als auch mit überregionalen Informationen speist. Regionen sind damit nicht nur Produzenten, sondern Gestalter gesellschaftlicher Strukturen, das heißt sie wirken auf den Aufbau, die Wahrung oder Veränderung bestimmter Strukturen ein. Politik hat dabei die Aufgabe, den entsprechenden Rahmen zu setzen und zum Wohle der Allgemeinheit das Ganze nicht aus den Augen zu verlieren. Dabei geht es nicht nur um kurzfristige Verbesserungen von Wettbewerbsbedingungen, sondern langfristige, kumulative Entwicklungsprozesse sollen angeregt werden. Dabei kann nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass die Region weiß, wo es lang gehen kann.

3.2 Selbststeuerung von Regionen als Überforderung

Die Regionalisierungs-Flut der letzten Jahre mit der Instrumentenwahl der Akteursnetzwerke macht die Verlagerung von Aufgaben in die Region zum politischen Allheilmittel. Diese Verschiebung in die Region ohne entsprechende

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Begleitmaßnahmen ist jedoch eine Überforderung regionaler Entscheidungs- und Know-how-Träger, insbesondere unter folgenden Bedingungen:

- *Ungeklärte Steuerungsaufgaben auf Bundes-, Landes-, regionaler Ebene*: „Regionalisierung" findet häufig ohne eine Diskussion der Kompetenzaufteilung (strategisch, inhaltlich, ressourcenbezogen) zwischen den verwaltenden Ebenen statt. Was soll/darf/kann in der Region entschieden und umgesetzt werden? Welche Aufgaben müssen auf nächst höherer Ebene erledigt werden, damit die Region sinnvoll tätig werden kann? Verantwortung abgeben in die Region bedeutet einen massiven Eingriff in die Steuerungslogik auf den „höheren" Ebenen.
- *„Must" an Vernetzung durch EU*: EU-Programme im Rahmen der Arbeitsmarkt-, Bildungs-, Innovations- und Regionalpolitik (Strukturförderprogramme, TEP, EQUAL, Leader, Interref etc.) haben zunehmend als Fördervoraussetzung die Einreichung von Projekten durch eine Entwicklungspartnerschaft, die möglichst umfassend und durch „Akteure des Sozial-Wirtschaftslebens" (= Sozialpartner) vertreten sein soll. Damit werden zahlreiche Vernetzungen in den Regionen initiiert bzw. es gelingt bereits bestehenden Netzwerken umso leichter, weitere geförderte Projekte zu erhalten. Die EU stärkt damit das Aufgabenfeld in der Region, ohne dass diese Entwicklungsleistungen nationalstaatlich ausreichend abgeklärt werden.
- *Korsett-Netzwerke*: Akteure in der Region sind beispielsweise aufgefordert, neue Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen zu finden. Dabei agieren sie zumeist mit eingeschränkten Entscheidungs- und Handlungsspielräume. Spätestens in der Implementierungsphase erkennen sie, dass ihr Auftrag wenig experimentell angelegt war. Meistens unterliegen programm- bzw. projektbezogene Netzwerke rigiden Konditionalprogrammen (Hild 1997), rechtliche und inhaltliche Bedingungen sind weitgehend vorgegeben. Konkrete Maßnahmenumsetzungen müssen sich an generelle Anspruchsgrundlagen, Zeiten, finanzielle Orientierungsgrößen und Ähnliches halten. Diese Programme sind relativ inflexibel gegenüber regionalen Problemen und schränken die Flexibilität der Lösungspalette wesentlich ein. Dabei gibt es dennoch gravierende Unterschiede bezüglich der Regelungstiefe. Werden Rahmen vorgegeben oder sind sie derart eng gestaltet, dass keine regional angepassten Strategien umgesetzt werden können?

Mit der Übertragung von regional- und fachpolitischen Aufgaben in die Region wird implizit gesagt, dass lokale Akteure besser in der Lage sind als zentrale Instanzen, die geeigneten Strategien zum Abbau von Arbeitslosigkeit, zum Aufbau von Bildungs- und innovativer Beschäftigungsfähigkeit und zur

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

größeren Wettbewerbsfähigkeit auf regionaler Ebene zu entwickeln. Dies ist jedoch nicht selbstverständlich, sondern die Akteure müssen dazu in die Lage versetzt werden. Einerseits durch entsprechende Handlungsspielräume und Begleitmaßnahmen auf politisch-administrativer Ebene, anderseits durch ein strukturiertes sowie moderiertes Verfahren für diese Entwicklungsaufgaben.

3.3 Selbststeuerung von Regionen ohne Simplifizierung gegebener Realitäten

Die derzeitige Propagierung von Selbststeuerung der Regionen (durch Akteursnetzwerke) missachtet einige Grundgegebenheiten, die die zukünftigen Entwicklungsschritte wesentlich dominieren:

Neokorporatismus: In Österreich sind die sozialpartnerschaftlichen Verbände an der Produktion bindender Entscheidungen und ihrer Ausführung in mehreren Politikbereichen beteiligt. Das Problem der – oft durch (EU-)Programme zwingenden – Beteiligung der Sozialpartner an (arbeitsmarktpolitischen) Akteursnetzwerken ist, dass die Interessensvielfalt pluralistischer Gesellschaften und die Potenziale pluralistischer Interessensvermittlung auf wenige zentrale Verbände verkürzt werden. Die „Spielregeln" in den Netzwerken bleiben weiterhin den politischen Grundregeln verhaftet (dabei dominiert beispielsweise der Versuch, das Defizit im konzeptionellen Bereich durch politischen Aktionismus zu kompensieren). Gegenüber den weitreichenden grundsätzlichen Zielvorstellungen bleibt die praktische Politik in eigenen und gesellschaftlichen Gruppen gefangen. Netzwerke werden jedoch dann innovativ, wenn sie über traditionelle Kooperationsmuster hinausreichen, Organisationsvielfalt und unterschiedliche Kooperationsbeziehungen aufweisen. Zentral ist dabei der Aufbau wissensintensiver Netzwerke. In Österreich haben wir – nicht zuletzt durch die Förderpolitiken der EU – vor allem sozialpartnerintensive Akteurskonstellationen.

Demokratische Legitimierung: Die Aufgabenverlagerung an „relevante Akteure" in der Region birgt ein Problem. Wer legitimiert diese Akteure in ihren Entscheidungen? Regionale Entwicklungslinien, Zukunftsstrategien und Schwerpunktsetzungen mit weitreichenden Konsequenzen werden zunehmend von Akteuren getroffen, die weder auf demokratischem Weg als Vertreter gewählt wurden, noch im Verwaltungsbereich tätig sind. Dies ist schließlich auch der Vorteil im Regionalisierungskonzept, dass es keine Region als Verwaltungseinheit in Österreich gibt (wenn sie z. B. überbezirklich definiert ist). So können neue Wege der Kooperation beschritten werden, ohne auf administrativ-vorgegebenen Routen gehen zu müssen. Aus demokratiepolitischer Sicht ist dies allerdings eine Schwierigkeit, die in regionalen Netzwerkkonzepten zumeist ausgeblendet wird.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Netzwerk-Dichte-Stress: Regionales Netzwerken in den letzten acht bis zehn Jahren in Österreich hat in manchen Regionen bereits eine „Überversorgung“ hervorgebracht. Es gibt zu viele unterschiedliche Themen-Akteursnetzwerke (Regionalmanagements, LEADER, TEP, EQUAL) die mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Zielrichtungen arbeiten. Die professionellen „Netzwerker“ sind Teile mehrerer Netzwerke, die jeweils Stärken und Handlungsfelder für die Region festlegen und somit eine eigene Kaste der regionalen Entwicklungsdienstleister darstellen. Die Bildung von Hyper-Netzwerken zur Abstimmung der Netzwerke untereinander, ist nur ein Versuch, dem Überschwall entgegen zu treten. Was passiert jenseits der Netzwerk-Euphorie?

Gelungene Selbststeuerung in der Region ist höchst voraussetzungsvoll. Einige Fallstricke sollen nicht unerwähnt bleiben:

- *Grenzziehung:* Regionale Ansätze stoßen genau dort auf ihre Grenzen, wo Phänomene über die Regionsgrenzen hinaus wirken. Die regionale Orientierung entbindet daher weder nationale noch übernationale Politik ihrer Verantwortung zur Beseitigung von Strukturmängeln.
- *Endogene Blockierung:* Politische Dezentralisierungen müssen nicht zwingend zu den gewünschten Ergebnissen führen. Realpolitische Gegebenheiten, Machtverflechtungen, Monopolisierungen und der Aufbau von „regionalen Herzogtümern“ kann das Entstehen neuer Initiativen verhindern.
- *Gebietsbezogener versus zielgruppenbezogener Ansatz:* Regionale Handlungsansätze als Bestandteil einer Politik der sozialen (und nicht nur wirtschaftlichen) Integration muss sich der Frage stellen, wann gebietsbezogene, wann zielgruppenbezogene Herangehensweisen im Vordergrund stehen – eine nicht einfache und auch nicht generell zu beantwortende Frage.
- *Kurzfristiger Erfolgsdruck*: Um nachhaltige Effekte auszulösen, bedarf es in der Regel langer Laufzeiten – insbesondere dann, wenn auch die „nicht so Erfolgreichen“ an Initiativen teilnehmen sollen. Wenn auf kurzfristige Erfolge abgezielt wird, dann bedeutet dies regionales „Creaming“, das heißt „Abschöpfen“ vorhandener Potenziale und weniger Aufbau und Entwicklung von Möglichkeiten.

Dem steht gegenüber, dass es die Hoffnung gibt, durch eine breite Beteiligung unterschiedlicher Akteure eine adäquate Problemdefinition und bessere Bündelung von Ressourcen in der Region zu ermöglichen. Das gemeinsame Festlegen von Schwerpunkten und Maßnahmen wird dabei im regionalen Kontext konkret sichtbar, eine direkte Rückmeldung der Auswirkungen des Handelns an die Akteure erfolgt und gemeinsames „Lernen“ (Regelkreis von Zielen,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Schwerpunkten, Maßnahmen, Auswirkungen und wiederum Rückwirkung auf die Ziele) wird ermöglicht. Simple Modelle einer Lernender Region werden diesen Erwartungen nicht gerecht. Was sich derzeit zeigt ist, dass viele Lernenden Regionen für komplexe Aufgabenstellungen gut funktionieren. Was derzeit fehlt sind adäquate Überlegungen zur Kontext-Steuerung von Lernenden Regionen im politisch-administrativen Bereich.

Die Schaffung einer Lernenden Region ist eine komplexe Intervention, die unterschiedliche Systeme verknüpft und dabei den Konstrukt-Charakter wahrnimmt. Es gilt dabei, Situationen und Rahmenbedingungen richtig einzuschätzen, Optionen künftiger Möglichkeiten zu erkennen und antizipativ tätig zu werden. Nicht alle Entwicklungen sind dabei möglich. Regionen haben eine Geschichte und bestimmte Richtungen eingeschlagen, die nicht revidierbar sind. Beide Seiten müssen in die Betrachtung aufgenommen werden: Mögliches – Unmögliches, verfolgte Strategien – zurückgelassene Entwicklungspfade und Ähnliches. Um diese Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können, bedarf es Lernsysteme auf unterschiedlichen Ebenen: in der Region zwischen Projekten und deren Trägern und zwischen der Verwaltung, der Region und ihren Projektträgern. Lernende Regionen schaffen heißt, Experimente zuzulassen. Eine Orientierung der Förderungsinstrumente an Zielen, bei gleichzeitiger Offenheit des Weges der Zielerreichung schafft Flexibilität – eine Voraussetzung für Innovationen. Dazu bedarf es weiter der

- Einbeziehung sowohl global ausgerichteter als auch regionaler Akteure und Themen
- Integration neuer Akteure und Themen
- Verbindung von Akteuren und Themen, die bisher in keinem Zusammenhang standen.

Bei Lernenden Regionen geht es um Steuerung durch Wissen und um dessen Organisation für Regionen. Steuerung heißt damit, Veränderungsprozesse im Kontext zu gestalten, Veränderungen kognitiv und emotional nachvollziehbar zu machen und Kommunikation zwischen Zentralstellen („top down“) und Regionen („bottom up“) anschlussfähig werden zu lassen. Das Konzept der Lernenden Region knüpft an die Hoffnung, aus einer Monostruktur der Verantwortlichkeit zu einer Polystruktur der Verantwortlichkeiten und damit zu mehr Zukunftsfähigkeit zu gelangen. Derzeit scheint es, dass auf regionaler Ebene die Handlungsspielräume am größten sind. Diese gilt es intelligent zu nutzen, zu reflektieren und zu verbessern, mit weniger Rezept und mehr Mut zum Experiment.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Literatur

Holzinger, E. u. a. (1998): Regionale Wissensbasis. Wien

Bratl. H./Scheer, G. (1987): Österreichs Peripherie. In: ÖAR (Hrsg.): Peripherie im Aufbruch. Wien

Brugger, E. A. (1984): „Endogene Entwicklung“: Ein Konzept zwischen Utopie und Realität. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 1/2

Bundesministerium für soziale Verwaltung (Hrsg.) (1984): Lokale Beschäftigungsinitiativen in Österreich. Forschungsbericht aus Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, Nr. 6. Wien

Dujmovits, R u. a. (1996): Eigenständige Entwicklung in ländlich-peripheren Regionen: Erfahrungen, Ansätze und Erfolgsbedingungen. Frankfurt/M.

Fidlschuster, L. (1997): Eigenständige Regionalentwicklung: Ein Paradigmenwechsel in der Regionalpolitik. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien

Foerster, H. v. (1993): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt/M.

Gerhardter G./Gruber M. (2001): Regionalförderung als Lernprozess. Evaluierung der Förderungen des Bundeskanzleramtes für eigenständige Regionalentwicklung. Studie des Instituts für Technologie- und Regionalpolitik der JOANNEUM RESEARCH im Auftrag des Bundeskanzleramtes. Schriften zur Regionalpolitik und Raumordnung Nr. 32. Wien

Glatz, H./Moser, H. (1988): Innovationsorientierte Regionalpolitik – eine Strategie für alte Industriegebiete? In: Wirtschaft und Gesellschaft, H. 2

Glatz, H./Scheer, G. (1981): Eigenständige Regionalentwicklung. Ein Weg für strukturell benachteiligte Gebiete in Österreich. In: Bundeskanzleramt (Hrsg.): Schriftenreihe Raumplanung für Österreich Nr. 1. Wien

Heintel, M. (1984): Endogene Regionalentwicklung. Eine wirtschaftspolitische Alternative – unter Berücksichtigung didaktischer Fragestellungen – für struktur- und entwicklungsschwache Regionen? Wien Arbeitskreis für Regionalforschung AMR-INFO, Sonderband 5

Hild, P. (1997): Netzwerke der lokalen Arbeitsmarktpolitik: Steuerungsprobleme in theoretischer und empirischer Sicht. Berlin

Hummelbrunner, R. (1989): Eigenständige Regionalentwicklung. Zusammenfassung österreichischer und europäischer Erfahrungen. Anwendbarkeit in der Entwicklungszusammenarbeit. Salzburg

Österreichische Arbeitsgemeinschaft für eigenständige Regionalentwicklung (Hrsg.) (1987): Regionalbetreuung und Förderung innovativer Wirtschaftsprojekte für eine eigenständige Regionalentwicklung in benachteiligten Gebieten Österreichs. Wien

Scheer, G. (1988): Eigenständige Regionalentwicklung, Erfahrungen mit einem neuen Konzept für benachteiligte Gebiete. In: Arbeitskreis für Regionalforschung AMR Info, H. 18

Scheer, G., Vom alten zum neuen Regionalismus, In: Raum, Österreichische Zeitschrift für Raumplanung und Regionalpolitik, 31/1998.

Scheff, J. (1999): Lernende Regionen: Regionale Netzwerke als Antwort auf globale Herausforderungen. Wien

Schimank, U. (1996): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen

Willke, H. (1995): Systemtheorie III, Steuerungstheorie. Stuttgart/Jena

Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Am eigenen Schopfe aus dem Sumpf – Lernende Region als „Heilsweg“ peripherer Regionen?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Ulf Matthiesen

Im Sog von Schrumpfungsdynamiken – eine Lernende Region im deutsch-polnischen Grenzgebiet

1. Vorbemerkung

Eine zentrale Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Regionalforschung ist es zu erklären, warum sich Regionen ungleichmäßig und ungleichzeitig entwickeln. Die brisanten Schrumpfungsprozesse in Teilen Ostdeutschlands (mit „brain drain", massiven Wohnungsleerständen und Peripherisierungsdynamiken) konfrontieren die anwendungsorientierte Raumforschung mit weiteren Herausforderungen. Sie muss sich jetzt mit Gründen und Ursachen von ungleichmäßigen Sozialraumentwicklungen und regionalen Entwicklungsspreizungen auseinandersetzen, die neben den Spreizungseffekten von Globalisierungs- und Europäisierungsprozessen zusätzlich noch von Pfadwirkungen unterschiedlicher postsozialistischer Transformationsmuster geprägt werden. Dabei ist von differenzierten Entwicklungen auszugehen: Nicht nur zwischen Ost- und West-Deutschland, sondern auch zwischen Teilregionen des Ostens sowie zwischen Quartieren und sozialen Milieus innerhalb der ostdeutschen Städte eskalieren „alte Ungleichheiten und neue Spaltungen"[1].

Nach einer kurzen Phase der sprachlosen Irritation über das Ausmaß der Schrumpfungsprozesse, die den simplifizierenden Annahmen von „Nachholende-Moderne"-Diagnosen geschuldet waren (vgl. Matthiesen 2002a), haben sich inzwischen politiknahe wie wissenschaftliche Diskurse intensiv dieser brisanten disparitären Entwicklungen angenommen. Dabei wurden vielfach auch Lernende Regionen-Ansätze zur Entwicklung zukunftsfähiger Stadt- und Regionalentwicklungen in Ostdeutschland adaptiert. Das ist zunächst mancherorts mit Überraschung quittiert worden, galt doch das Konzept der Lernenden Region lange Zeit als Arbeitsmarktunwirksames „Schön-Wetter-Konzept". Die aktuellen „Stadtumbau"-Prozesse in Ostdeutschland bieten nun eine gute Gelegenheit, dieses Stigma zu überprüfen.

Vor diesem ambivalenten Diskurs- und Stadtpolitik-Hintergrund möchte ich im Folgenden die Gegenthese entwickeln, dass *gerade* Lernende-Regionen-Ansätze zukunftsfähige Perspektiven für postsozialistische Stadt- und Regional-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

entwicklungen enthalten. Allerdings sind dazu erhebliche Re-justierungen und genaue lokal-regionale Kontextuierungen nötig. Zugleich muss das Konzept Lernender Regionen so eingeführt werden, dass es individuelle wie institutionelle Lernprozesse berücksichtigt, vor allem aber auch deren positives wie negatives Zusammenspiel. Erst mit einer solch komplexeren, über individuelle Bildungsprozesse hinausgehenden Perspektive lassen sich etwa strukturelle Lernhindernisse, systematische Überforderungen auf der Ebene lokaler Akteure oder die Gefahr der Abkopplung bildungsbenachteiligter Personen und Orte („places") angemessen untersuchen.

In der Regel bleiben dagegen bisher institutionelle Formen des Lernens in den Programmstrukturen von Lernende-Regionen-Konzepten deutlich unterbelichtet. In den ostdeutschen Peripherisierungsräumen hat das gravierende Folgen. Denn hier eskaliert eine Anhebung des Bildungs- und Ausbildungsniveaus im Rahmen von ausschließlich bildungszentrierten Lernende-Regionen-Konzepten zunächst eher den Abwanderungssog, statt ihn zu stoppen: Den besser Ausgebildeten öffnen sich ja nun weitere und attraktivere Arbeitsmärkte vornehmlich im Westen. Nicht-kontextuierte und allein auf individuelle Lernprozesse fokussierte Lernende-Regionen-Politiken lösen also die aufgegebenen Probleme nicht, sondern können diese nachgerade verschärfen (s. u. Abschnitt 3 zu resultierenden „Steuerungs- und Governance-Paradoxen").

In der Folge sollen daher empirisch unterfutterte Argumente entwickelt werden, die genauer zeigen, warum und wie das Leitbild der Lernenden Regionen und begleitende bildungsbezogene Förderstrukturen sehr viel stärker auf strukturelle Sonderbedingungen strukturschwacher Teile Ostdeutschlands geeicht werden müssen. Perspektivisch soll dabei ein lokal kontextuierter Entwicklungsrahmen für Lernende Teilregionen skizziert werden, in dem Bildung und Ökonomie, individuelles und institutionelles Lernen selbst unter postsozialistischen Schrumpfungs- und Stagnationsbedingungen ko-evoluieren können.

Dazu bieten sich drei Argumentschritte an:

1. Zunächst muss der Sonderfall postsozialistischer Lerndynamiken und transformationeller Steuerungsparadoxe knapp skizziert werden (s. u. Teil 2 *Zur Lage: Ostdeutsche Peripheriebildungen und Lernende Regionen innerhalb der transformationellen Wissensgesellschaft*).
2. Es folgen Forschungsergebnisse aus empirischen Projekten des Instituts für Regionalentwicklung und Strukturplanung, in denen die deutsch-polnische Doppelstadt Guben/Gubin in einer Langzeitstudie (1998-2002) untersucht wurde – v. a. auch unter der Perspektive institutioneller und individueller Lernprozesse in „Grenzmilieus"[2]. Diese

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Doppelstadt wurde ausgewählt, weil sie exemplarisch Problem- und Optionenlagen von ostdeutschen Städten und Teil-Regionen bündelt. Obgleich die Stadt sich nicht selbst am BMBF-Programm „Lernende Regionen“ beteiligt hat, sind hier strukturell ähnliche Prozesse initiiert worden. Zudem hat sich die Stadt in Kooperation mit BTV Cottbus am „Stadt 2030“-Programm beteiligt. Der massive Schrumpfungs- und Peripherisierungsdruck führt hier dazu, dass Lernprozesse mit Restriktionen, Blockaden und alltagskulturellen Schließungstendenzen konfrontiert werden, die über die üblichen Innovations- und Implementierungshemmnisse Lernender Regionen-Projekte[3] weit hinausschießen (s. u. Teil 3 *Lernende Teilregion Guben/Gubin?*).

3. Schließlich sollen diese Forschungsergebnisse unter dem Titel *„Lernende Regionen unter der Randbedingung von postsozialistischen Peripherisierungschancen?“* in eine ‚aufgerautere‘ und zugleich realistischere Perspektive von lokal verankerten, gleichwohl entwicklungsoffenen institutionellen *und* individuellen Lernprozessen zusammengeführt werden. Dabei wird das Konzept einer „Lernenden Stadtregion“ eingeführt – und zwar unter der Randbedingung weiterlaufender, nicht abgeschlossener postsozialistischer Transformationen.

Ein wichtiges Ziel dieser Überlegungen ist es also, schon auf der Konzept-Seite das Lernende Regionen-Programm und seine Milieus[4] systematischer in den Rahmen der lokalen und regionalen Sonderkonstellationen Ostdeutschlands einzubetten.[5]

2. Zur Lage: Ostdeutsche Peripheriebildungen und Lernende Regionen innerhalb der transformationellen Wissensgesellschaft

Einige Stichpunkte zur Erinnerung an die Lage müssen hier genügen. Die Entwicklung vieler (also keinesfalls aller!) ostdeutscher Städte und Regionsteile wird zunehmend durch eine krasse Dynamik des Umbruchs geprägt, für die der Terminus „Strukturbruch“ nahe liegt. Teilweise sind es nicht nur Stadtteile, sondern ganze Städte (hier insbesondere die „ostfordistisch“ industrialisierten Mittelstädte, etwa die monostrukturierten Städte entlang von Oder und Neiße Schwedt, Frankfurt/Oder, Eisenhüttenstadt und Guben) und Teilregionen, in denen besonderer Erneuerungsbedarf und damit auch besonderer „Lernbedarf“ festzustellen ist. Schrumpfung, Leerstand, innerstädtische Brachenbildungen, beginnender Abriss von Plattenbauten, Spätfolgen des abrupt implantierten Ost-Industrialismus, extreme Probleme der lokalen Wohnungswirtschaft, Ausdünnungen der sozialen Infrastrukturen, „low trust environments“,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Männerüberschuss um die 20 Prozent herum, und nicht zuletzt mentale Krisenphänomene: Mancherorts schießen diese Prozesse zu einem Syndrom zusammen und münden in dramatisch gesteigerten Formen der Einschränkung von Lebensperspektiven. Insbesondere die Jungen und dort vor allem die gut Ausgebildeten reagieren darauf mit Abwanderung. Signifikanterweise wandern als erste junge, mobile Frauen ab, und damit – wie es biologisierend zunehmend heißt – „Frauen in gebärfähigem Alter", was zu einer weiteren Verringerung der regionalen Chancen auf stabile Geburtenraten führt.[6] Die lokalen Alltagskulturen beantworten diese sich überlagernden Schrumpfungsdynamiken häufig mit Abschottungs- und Schließungstendenzen der lokalen Milieus. Das erhöht die Peripherisierungsgefahren ein weiteres Mal.[7] Zusammenfassend: In den peripher fallenden Regionsteilen und Städten Ostdeutschlands drohen negative Entwicklungstendenzen zu kumulieren und sich tendenziell durch Überlagerungen von „harten" wie „weichen" Standortfaktoren und Strukturen zu Mehrebenen-Abwärtsspiralen zu verdichten. Damit entstehen schwer aufzulösende Lock-in-Situationen mit negativen Pfadwirkungen, die durch den Konkurrenzdruck innerhalb der zunehmend von transregionalen Konstellationen und Konkurrenzen mitbestimmten gesellschaftlichen Entwicklungsdynamiken weiter eskalieren.[8]

Als bloß nachholende und temporär ein wenig negativ ausfallende Modernisierungsfolgen eines sozialistischen Industrialismus sind diese Peripherisierungsdynamiken völlig unzureichend beschrieben und ungenügend erklärt. Stattdessen muss nochmals daran erinnert werden, dass auch 14 Jahre nach der Wende und trotz der erfolgreichen baulich-siedlungsstrukturellen Sanierung vieler ostdeutscher Innenstädte sich hier weiterhin drei Krisentypen jeweils orts- und regionalspezifisch überlagern und zu transformationellen Entwicklungspfaden verdichten: Die *Transformationskrise* des Systemwechsels, die allgemeine *Strukturkrise* (Stichwort: Globalisierung/Europäisierung) und nicht zuletzt eine *Kulturkrise*, die unter anderem die Entwertung einer ganzen Lebensform und relativ festgefügter mentaler wie alltagskultureller Ordnungsstrukturen nach sich zog. Das ist der komplexe Krisensockel, auf dem die neuen Lerndynamiken von Lernende Regionen-Programmen in Ostdeutschland zu verorten sind.[9] Allerdings gilt es bei solchen Krisendiagnosen immer auch, die Doppelgesichtigkeit dieser Krisen präsent zu halten: Krisen sind zugleich auch Zeiten (und Orte) für die Entstehung von Neuem. Sie schaffen Optionsräume für Innovationsdynamiken innerhalb wie jenseits der Pfadstrukturen postsozialistischer Transformationen.

Gegen ‚abstrakte' Innovationsoptionsbeschwörungen muss allerdings zugleich darauf verwiesen werden, dass vielerorts weiter die Gefahr von Abwärts-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

spiralen und krassen Peripherisierungen besteht – beispielsweise in Ostbrandenburg mit seiner Perlenkette von Industriestädten, die zu DDR-Zeiten an Oder und Neiße marktfrei und fern des Klassenfeindes implantiert und entwickelt worden sind. Unter marktwirtschaftlichen Bedingungen zeigen sie sich heute nicht selten als Fehlallokationen. Gleiches gilt auch für Regionsteile, die zwischen die neuen transkontinentalen Verkehrsachsen des größer werdenden Europas zu geraten drohen und damit zu reinen Transiträumen mutieren. Das knappe Zeitfenster bis zur EU-Osterweiterung sorgt hierbei für weiteren Druck.

Verschärft werden diese eher auf der Ebene „harter" Standortfaktoren operierende Peripherisierungstendenzen durch den schnell letal und unumkehrbar werdenden Abfluss von Human- und Sozialkapital: Insbesondere die Abwanderung der Flexiblen, der gut Ausgebildeten, der Jüngeren gilt in solchen Regionsteilen zu Recht als Menetekel (Selbstlabeling: „Sterbende Stadt", „Sterbende Region"). Damit fließt ja zugleich immer auch das Humankapital für dringend erforderliche Turn-around-Projekte ab. In zeitlicher Nähe zu überregionalen Wahlen widmen sich zwar immer wieder auch verdienstvolle politische Gegensteuerungsprogramme diesen Krisensyndromen – bislang aber ohne durchschlagenden Erfolg.

Gegenüber diesem Typus von kumulierenden Entwicklungs- und Lernblockaden in der „ostdeutschen Teilgesellschaft" (Michael Brie) erscheinen die zunächst an westeuropäischen Hoffnungsregionen und ihren „kreativen, innovativen Milieus" abgelesenen Konzepte Lernender Regionen zunächst eher blauäugig.[10] Das hat wiederum die zwei schon benannten Gründe: Einmal werden sie zu kontextunspezifisch implementiert, zudem werden notwendige institutionelle gegenüber individuellen Lernprozessen unterschätzt. Das gilt übrigens für alle raumpolitischen Entwicklungskonzepte, die postsozialistische Transformationsprozesse und ihre Entwicklungskrisen nach dem Muster nachholender Modernisierungsblockaden schematisieren, also ohne die hier wirkende dreifache Krisenüberlagerung (s. o.) Ernst zu nehmen. Die Frage liegt also weiter in der Luft: Lernende Regionen – doch nur ein „westlich kodiertes Schön-Wetter-Konzept"?

Wir werden zu zeigen versuchen, dass und warum das nach unseren Forschungsergebnissen nicht der Fall ist. Gleichwohl werden danach erhebliche Umbauten des Konzeptes notwendig – unter Rücksicht auf die benannten strukturellen Restriktionen und systematischen Lernblockaden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

3. Lernende Teilregion Guben/Gubin?

Unter der Perspektive grenzüberschreitender Bildungseinrichtungen steht die deutsch-polnische Doppelstadt Guben/Gubin nicht schlecht da. Als ein Leuchtturm für Lernprozesse über die Schengen-Grenze hinweg wird etwa seit mehreren Jahren zu Recht auf die deutsch-polnische Europaschule „Marie et Pierre Curie“ verwiesen. In Guben ansässig, hat die Schule mit gutem Erfolg die Sache

Abbildung 1: Zur Lage der deutsch-polnischen Doppelstadt Guben/Gubin

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

der deutsch-polnischen Ko-Edukation vorangebracht, nicht ohne Probleme natürlich. Bezogen auf die Grenzregion insgesamt und noch aktueller auf „Lernbrücken“ über die Grenze hinweg profilieren sich gemeinsame Jugendprogramme zwischen Brandenburg und den beiden angrenzenden polnischen Wojewodschaften. Hinzu kommen (insbesondere durch PHARE- und INTERREG-Mittel finanzierte) Gemeinschaftsaktionen in Sachen Berufsausbildung. Auf der Ebene der Einrichtung von formellen Bildungsinstitutionen ist also einiges auf gutem Wege. Aber sehen wir etwas genauer hin (vgl. Abbildung 1):

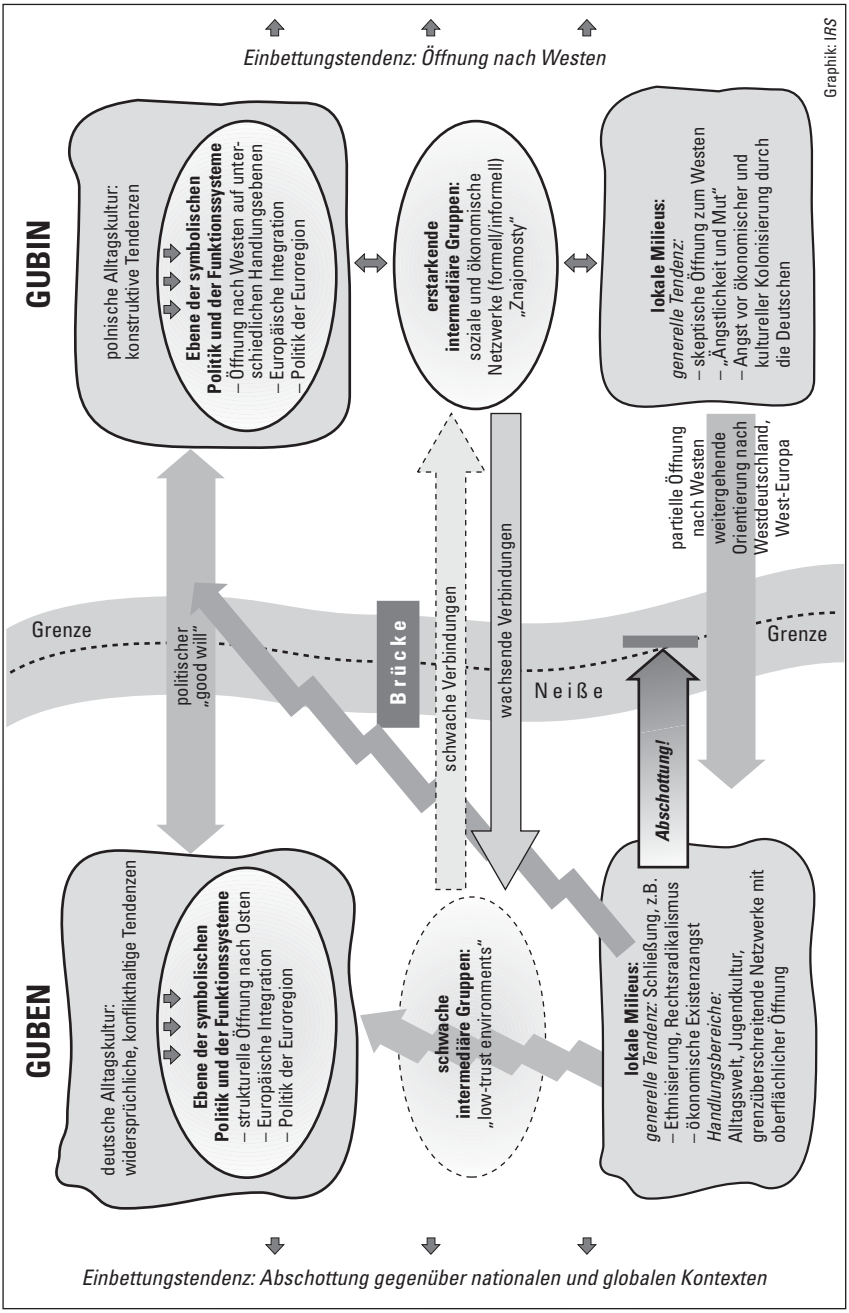
Zunächst eine knappe Fließtext-Skizze zur ökonomischen Ausgangslage der Region:

Die Grenzregion Ostbrandenburg-Westpolen insgesamt ist durch eine besonders schwache ökonomische Dynamik geprägt, die sich durch örtliche De-Industrialisierungszwänge weiter minimiert. Prägend ist weiter eine erhebliche Lohndifferenz zwischen Polen und Deutschland. Hierher rühren die Befürchtungen der örtlichen Unternehmen auf ostdeutscher Seite sowie die Angstträume der ostbrandenburgischen Arbeitnehmer/innen. Sie sehen sich von einer drohenden Flutwelle von Billigarbeitern aus dem Osten bedroht – wenn denn, was ja in naher Zukunft eintritt, die Schengen-Grenze gelockert rsp. aufgehoben und nach Osten an den Bug verlegt wird. In der Tat scheinen EU-Schätzungen zum Migrationsverhalten der Polen nach der EU-Osterweiterung wenig valide.[11] In transregionaler Perspektive liegt die entscheidende Reichtumsgrenze allerdings – gemessen an den Standarddaten für regionalökonomische Stärke – bislang noch nicht an Oder und Neiße, sondern weiter westlich zwischen West- und Ostdeutschland.[12] Hinzu kommen tendenzielle Unterschiede in der Arbeitslosenentwicklung sowie in den Abwanderungsdynamiken (auf deutscher Seite stärker – bislang). Für die deutsche Seite fällt darüber hinaus eine fast schon chronische Unterschätzung des nun auch ökonomischen Erfolges des polnischen Transformationspfades auf.

Dieser zwischen Realitäten und sich selbsterfüllenden Prophezeiungen changierende Problemhintergrund ist wichtig, um in einer ersten Annäherung der spezifischen Entwicklung von lokalen Lernpotenzialen/Lernblockaden in dieser Doppelstadt auf die Spur zu kommen. In einem zweiten Schritt der Analyse wurden dann die Entwicklungsprozesse innerhalb der informellen lokalen Milieus sowie der örtlichen formellen Institutionen untersucht. Vor allem die *Mischungen* zwischen diesen beiden Strukturebenen (formell/informell) sowie die Effekte dieser Mischungen auf die Lernpotenziale der Doppelstadt-Bewohner und ihrer Institutionen waren von hoher Relevanz.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Abbildung 2: Grenzmilieus – Lernoptionen und Lernblockaden



Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Abbildung 2 fasst die Resultate der Grenzmilieu-Analysen in der deutsch-polnischen Doppelstadt zusammen (im Jahr 2002 abgeschlossen; vgl. Matthiesen 2002b, Matthiesen u. a. 2001, Matthiesen/ Bürkner 2002). Dabei haben wir drei zentrale Interaktionsebenen mit je spezifischen Lern- und Kooperationsdynamiken gefunden:

1. Die erste Ebene wird markiert durch *Funktions- und Institutionensysteme* (Wirtschaft, Verwaltung) und ihre formellen grenzüberschreitenden Verbindungen. Flankierend spielt hier die Ebene symbolischer Politikformen eine zentrale Rolle. Auf diesem Feld ist es der Doppelstadt seit Ende der 1990er Jahre gelungen, hohe nationale und internationale Auszeichnungen für ihre grenzüberschreitende Europa-Orientierung zu erhalten, etwa in Gestalt des Europäischen Planungspreises für eine grenzüberschreitende Stadtzentrumsplanung („Euro-Stadt Guben/Gubin"). Auch die Ebene der Funktionssysteme und der symbolischen Politik bleibt allerdings eingebettet in die jeweiligen lokalen Alltagsmilieus beiderseits der Grenze: Sie ist abhängig von deren Akklamationen und ‚Zensuren'. Vor allem auf deutscher Seite zeigen sich eher skeptische bis osterweiterungsfeindliche Einbettungsstrukturen, teilweise in äußerst manifester Form (Abwahl des überlokal bekannten und von polnischer Seite mit hohen Auszeichnungen geehrten Bürgermeisters im Jahr 2001; Begründung des Wahlvolkes: „Polenfreund"). Von daher sickern Ausflüsse eines EU-Osterweiterungs-skeptischen Sentiments in die Handlungs- und Bewertungspraxen der Funktionssysteme ein, mit dem Resultat, dass es phasenweise schon auf dieser formellen Ebene zu Schließungstendenzen – damit auch zur Option „Nicht-Lernen" – kommt.

2. *Lokale Milieus* als zweite zentrale Interaktionsebene*:* Die alltagskulturellen Interaktionsgeflechte der lokalen Milieus (Sozialkapital) bilden im positiven Fall den zentralen Bodensatz für zivilgesellschaftliche Institutionenbildungen, lokale Selbstorganisationspotenziale und grenzüberschreitende Kooperationen. Auf deutscher Seite manifestieren sich in den milieutypischen Interaktionsstilen Angst und Überforderung vor der polnischen Modernisierungsdynamik, insbesondere Befürchtungen vor den Auswirkungen des Lohngefälles auf die lokalen Arbeitsmärkte. Dabei wächst der Problemdruck weiter durch ein enger werdendes Zeitfenster bis zur faktischen EU-Osterweiterung. Es droht ja jetzt manifest die Gefahr, dass strukturelle Hilfen und Gratifikationen für den peripherisierten Grenzraum auslaufen oder zurückgefahren werden.[13] Als zentrale Tendenz der lokalen Milieus lässt sich gegenüber den angstbesetzten Modernisierungsdynamiken von außen (Globalisierung) so-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

wie aus dem Osten (forsche polnische Modernisierung nach dem Balcerowicz-Weg „Big Bang“) kulturell-mentale Schließung diagnostizieren, mit deutlichen Tendenzen zur Abschottung. Insbesondere auf der für grenzüberschreitende Interaktionen entscheidenden Ebene lokaler Alltagskulturen wird damit explizit oder implizit die Option Nicht-Lernen gewählt. Genauer gesprochen wird ein Lerntypus favorisiert, der beinah zwanghaft auf so etwas wie nicht – oder kaum – reversible Wissens- und Erfahrungsstrukturen zurückgreift (Eigen-Fremd-Stereotypen wie „die Polen“, „Brüssel“, „Migranten“ etc.). Abgeschottet gegen Falsifikationen, werden diese Stereotypen in geschlossenen Bestätigungsschleifen ausgetauscht und weiter verbreitet.

3. Als mittlere dritte Strukturebene – zwischen den formellen Politik- und Institutionenstrukturen und den informellen lokalen Milieus – lassen sich auf Gubener Seite *schwache intermediäre Gruppen* ausmachen, geprägt durch Umwelten mit schwachen Vertrauensstrukturen (sogenannte „low trust environments“). Daraus resultieren Formen einer Handlungspraxis, die perspektivische Entwicklungskonzepte der örtlichen Funktionseliten – mit strammem Blick auf das eigene Interesse – zu torpedieren und zu Fall zu bringen suchen. Das in Brandenburg beliebte politische Spiel des Bürgermeister-Kegelns etwa wird hier im Grenzland in verschärfter Form praktiziert. Daneben gibt es natürlich eine Fülle verdienstvoller Aktivitäten. Statt vieler sei hier der Deutsch-Polnische Wettbewerb der Erinnerungen „Guben/Gubin – leben an und mit der Grenze“ erwähnt (Deutsch-Polnische Gesellschaft Brandenburg 2001). Trotz dieser positiven lokalen Aktivitäten zeigt sich, dass hier überlokale Peripherisierungsdynamiken am Werke sind, die allein mit lokalen Selbstorganisationsanstrengungen nicht zu lösen sind (Gefahr der Überforderung lokaler Milieus). Insofern ändern sie auch das soziale Klima nicht entscheidend (s. oben „Krise im Kopf“).

Diese kurze Konflikt- und Optionenanalyse enthält einige wichtige Hinweise zur Spezifik der örtlichen Humankapitalentwicklung sowie zu Implementierungsproblemen von Entwicklungspolitiken, wie sie für das allgemeine Lernende Regionen-Programm typisch sind. Die wesentlichen Punkte werden im Folgenden zusammengefasst:

Zunächst müssen Entwicklungsansätze à la Lernende Regionen offensichtlich selber lernen, nämlich mit krassen und teils sehr spezifischen lokalen/regionalen Problemsituationen umzugehen. Sie müssen also justiert werden auf einen besonderen Strukturtypus von Problem- und Optionenlagen, wie er für

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

ostdeutsche Transformationsprozesse in peripher fallenden Teilregionen inzwischen typisch ist (vgl. Abbildung 2). Vor allem die Einbettung von lernbefördernden Institutionen, Strategien und Aktionen in örtliche Milieus und ihre Relevanzstrukturen erweist sich hierbei von kaum überschätzbarer Bedeutung. Anderenfalls kommt es schon in den Anfangsphasen individueller/institutioneller Lernprozesse zu Abstoßungseffekten von Lernangeboten oder zu bloß fördergeldstrategischen Andockversuchen an die Lernprogrammatik. In unserem Falle führte die Konfliktchoreografie vor Ort zu Steuerungs- und Entwicklungsproblemen, die wiederum in einer Verschärfung der ohnehin gravierenden ökonomischen Lock-in-Situation mündete. Für diesen lokalen Typus der Lernhemmung drängte sich der Begriff der „Governance- und Steuerungsparadoxie“[14] auf. Damit wollen wir Interaktionsdilemmas kennzeichnen, bei denen intendierte Handlungsfolgen (etwa die regionale und/oder lokale Beförderung von Lernprozessen) systematisch verzerrt oder konterkariert werden durch das ortstypische Gemisch von formellen/informellen Machtstrukturen (mit der Gefahr der Abschottung sowie entsprechenden Habitusformen und Mentalitäten. Die Folge sind reaktive Milieus – die temporär eine hohe Aktionsdynamik auslösen können und intern wesentlich durch starke Bindungsformen („strong ties“) zusammengehalten werden).

Die jeweilige milieuspezifische Kopplung von formellen und informellen Institutionen vor Ort hat – so ein generellerer Forschungsbefund aus unseren Milieuanalysen – erhebliche Auswirkungen auf die Lernbereitschaft vor Ort insgesamt.[15] Unsere Fallanalysen zeigen zudem zwei sehr unterschiedliche Wirkungsweisen der lokalen Milieus:

1. Einmal fungieren die lokalen Milieus als Einbettungsinstanzen für formelle Institutionen. Die lokalpolitische Programmatik der Doppelstadt hatte gerade die grenzüberschreitenden Vernetzungen lange Zeit stark zu reden versucht: Die faktische Wirkungsmacht der konkreten Milieus zeigt sich gleichwohl auch auf dieser formellen Ebene – etwa daran, dass milieugenerierte kulturelle Schließungsprozesse zunehmend in die Handlungslogik der Funktionseliten selber einsickern, und zwar vermehrt mit dem enger werdenden Zeitfenster Richtung EU-Osterweiterung (die Abwahl des „polenfreundlichen“ Bürgermeisters im Jahre 2001 sehen wir als Verifikation dieser frühen (1998) Strukturhypothese an).
2. Andererseits bilden Milieus eine eigene Strukturebene alltäglicher Vernetzungen und Solidarformen, mit eigener, nur teilweise finalisierbarer oder auch strategisch einsetzbarer Funktions- und Entwicklungslogik. Milieus zeigen sich dabei immer zugleich als Orte der Öffnung wie der Schließung. Bewunderungswürdige private Vorwegnahmen der geleb-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

ten EU-Osterweiterung werden begleitet von latenter Fremdenfeindlichkeit, die in aktuellen Konfliktlagen jederzeit manifest werden können. Milieus können also einmal „hot spots“ für die Emergenz von Innovationen sein. Sie können aber auch Paradebeispiele für Nichtlernen und für Abschottungsvorgänge sein, also Orte der Beförderung der ewigen Wiederkehr des Immergleichen und der „Stumpfheit des Alltags“ (Max Weber 1984, vgl. dazu Matthiesen 1998a, S. 30 f).

Lokale Milieus unterscheiden sich nun wesentlich darin, in welchen Mischungsformen diese beiden Wirkungsweisen (Einbettung, Vernetzung) vorkommen. Diese Mischungen prägen wesentlich die Lernfähigkeit der Milieus. Die bürgergesellschaftliche Ebene eines (öffentlich streitenden oder aber Streitfragen deckelnden) Gemeinwesens übernimmt dafür eine wichtige Katalysatorrolle. Um die Drastik dieser alltagskulturellen Lern- oder Nicht-Lern-Prozesse vor Ort möglichst sinnfällig zu machen, gebe ich ein längeres Zitat aus einer Guben-Reportage von Christoph Dieckmann wieder, erschienen in DIE ZEIT, 23.11.2000:

„Kräftiges Deutsch schlägt uns entgegen im Gubener Neubaugebiet Sprucke, wo Farid Guendoul zu Tode kam. Gubener Volksidiom, kurz geschoren, harten Blicks: Polacken, Kanaken, haben alle Segelohren, kramen inner Mülltonne, holen unsern Sperrmüll weg, den verscherbeln sie bei sich. Klauen in Jeschäften, anjeborne Kleptomanie. Ham ja keine Arbeit. Müssen ja Verbrecher werden. Ich war ‘ne Woche drüben, hab vier Kilo abjenomm, lieber nich fressen den Fraß. Bei McDonald’s in Gubin nehm ich nur Milchshake und Pommes, in den Burger hauen die bestimmt Katzenfleisch rein. Kennt ihr Leute in Gubin? Nö, kennt man nur, wenn man zusammen Sport macht. Und in der Disko drüben, da wirste als Deutscher wegjeschossen. Und umgekehrt die Polen hier? Na, genauso. Warum wird Omar Ben Nouis Gedenkstein immer wieder geschändet? Na, war der vielleicht ‘n Held? Der Stein ist ‘ne Provokation, da pinkeln sogar die Hunde drauf. Und was is mit dem Deutschen, den die Polen drüben erschlagen haben? Da stehn zwei Zeilen in der Lauseschau, aber Guben wird wegen dem Omar von den ganzen Medien runtergesaut. Hier gibt’s vielleicht 15 harte Nazis, weniger wie anderswo. Aber der Stein ist keine Schande für Guben. Die Hetzjagd war eine. Wat weiß ich, solln Se den Namen von dem Deutschen mit draufschreiben, denn is Ruhe. Ordentliche Ausländer störn mich nich. Was ist Guben in zehn Jahren? Tot. Hier musste weg. Keine Arbeit.“

Wie in einem Brennglas haben wir in dieser journalistisch gebändigten (und natürlich stilisierten) Textpassage die ganze Liste von alltagskulturellen Schließungen und Nicht-Lern-Optionen zusammen: Biologisierung von Differenzen, Re-Ethnisierung der Grenznachbarschaft, wechselseitige Fundamentalisierungen – ohne Gewalthemmungen, Stereotypenbildungen bis zur expressiven Überhöhung, gefährliche In-group-Schließungen mit einer chronisch gewordenen Externalisierung der Schuld („Die Presse, natürlich!“). Daneben aber finden sich durchaus scharfäugige Beobachtungssplitter. Sichtbar zeigt diese – presseästhetisch überformte – Interviewpassage auch das ungefähre Ausmaß der konkreten lokalen wie lebenspraktischen Folgen der transformationellen Dreifach-Krise, also der Überlagerung von System-, Struktur- und Kulturkrise (s. o.). Spürbar wird nicht zuletzt, wie sich eine „strukturelle Melancholie“ mehltauartig über die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Teilregion und ihre Doppelstädte legt. Das Selbst-Etikett der „sterbenden rsp. schon toten Stadt“ verbreitet sich insbesondere in den jüngeren Generationen rasch – mit der Folge, dass viele der bewunderungswürdigen lokalen Aktivitäten und Lernanstöße vor Ort in der einen oder anderen Weise am Ende doch von dieser strukturellen Melancholie eingeholt werden.

An diesem Syndrom aus Angst, Verzweiflung und Überforderung, von Trotz und Fluchttendenzen, gemischt mit weiterhin durchaus anschlussfähigen Formen von Renitenz und lokalem Stolz, von Einsatzwillen und Innovationsbereitschaft scheinen nun externe Lernangebote auf örtlicher und teilregionaler Ebene folgenlos abzufließen. Das gilt vor allem, wenn sie lediglich durch formelle Lerninstitutionen unterstützt werden. Zur Dauerfrage wird damit: Wo können hier nachhaltige Lernprozesse überhaupt anschließen, wie lassen sich Programme des Lernende Regionen-Typus orts- und milieukonkret verankern und kontextuieren? Für viele der örtlichen Akteure scheint überraschenderweise weiterhin so etwas wie Stolz – auf die eigene Lebensleistung, auf den Heimatort, aber auch auf die Clique, die „peer groups“ und deren (teilweise reichlich hybride) Sonderwelt-Sichten – ein zentraler Anker der Gegenwarts- und Zukunftsdeutungen. Das müssen Institutionen des Lernens aufnehmen und Ernst nehmen. Erst wo dieser Anker zu driften beginnt, wandern Fundamentalismen ein.

Zusammenfassend zeigt sich hier, dass milieuspezifische Verkoppelungen individueller und institutioneller Lernprozesse zu einem springenden Punkt von Versuchen werden, zum einen Lernende Regionen-Ansätze in schwierigen peripherisierten Teilregionen zu verankern, und zum anderen alltagskulturelle Milieus wieder zu öffnen, sie damit entwicklungsoffener zu machen. Sicherlich ist die anfängliche, kaum gezügelte Euphorie über endogene Potenziale und endogene Entwicklungsansätze gerade in den peripheren Teilen Ostdeutschlands inzwischen verflogen. Gleichwohl bleiben Endogenitätselemente für eine lokale Verwurzelung regionaler Lernprozesse auf posttraditionalem Grunde weiterhin unabdingbar. Allein aber sind endogene Potenziale mit den lokalen Folgen überlokaler Strukturtransformationen überfordert. (Vgl. hierzu den Beitrag von Scholz in diesem Band.)

Wir haben diese eher kritische Bestandsaufnahme zur Lerndynamik einer ostbrandenburgischen Teilregion inzwischen in vielen Foren und mit vielen Akteursgruppen diskutiert. Die Regel waren zunächst Abwehrreflexe („Nestbeschmutzer“ etc.), zum Teil selbst auf der Ebene von Politik und Ressortforschung oder im Diskurskontext von an die Politik adressierten Lokal- und Regionalanalysen. Inzwischen hat es hier fast so etwas wie einen Diskursbruch gegeben – und zwar seit der Veröffentlichung des Berichtes der Kommission „Wohnungs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

wirtschaftlicher Strukturwandel in den neuen Ländern“ (2000). Dieser im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen erarbeitete Bericht hat hier vieles verändert.

Seither wird mit aller nötigen Schärfe – zunächst auf der Ebene der „hard structures“ (Infrastruktur, Verkehrswege etc.) und „soft structures“ (Humankapital, „brain drain“, lokale/regionale Identitäten) – auch unter Rücksichtnahme auf die in der Tat sich dramatisch zuspitzende Problemlage in vielen ostdeutschen Städten und Stadtregionen, die Situation benannt, beschrieben, analysiert – und wohl auch manchmal faktenreich dramatisiert.

Vor diesem Hintergrund also sollen im abschließenden vierten Teil einige allgemeinere Überlegungen zur stärkeren Einbettung des Lernende Regionen-Konzeptes in ostdeutschen Periphierisierungsdynamiken vorgestellt werden.

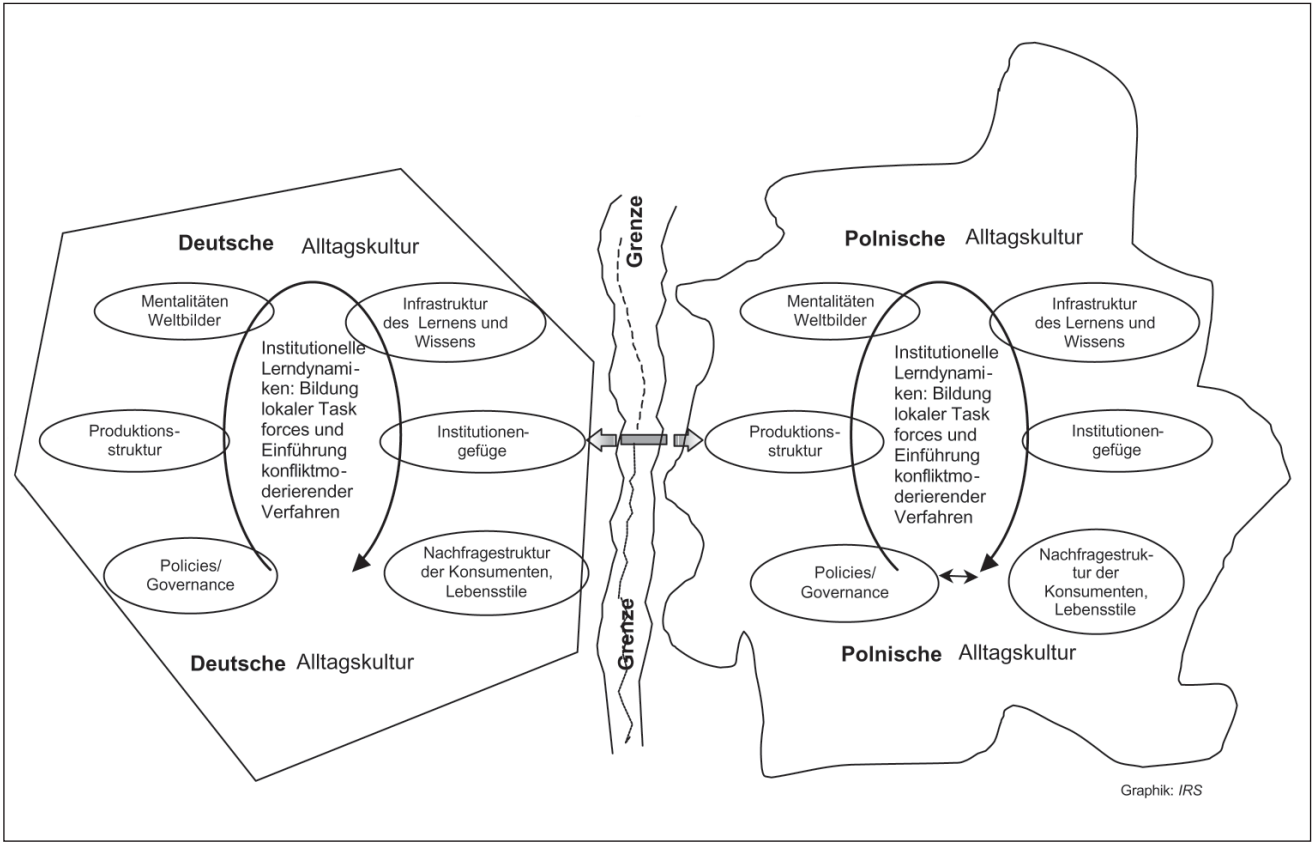
4. Lernende Regionen unter der Randbedingung von postsozialistischen Peripherisierungsdynamiken?

4.1 Vorbemerkung

Das Konzept Lernender Regionen changiert auffällig zwischen einem rein analytischen und einem stark normativ aufgeladenen Gebrauch. Dieser normativ-analytische Doppelcharakter lässt sich dem Lernende-Regionen-Konzept kaum ganz austreiben.[16] Insbesondere im politisch-planerischen Raum ist dieses Konzept gerade wegen seiner normativ-proaktiven, gezielte Änderungen der sozialräumlichen Strukturen fokussierenden Konnotationen beliebt. Auf der Analyseebene ergeben sich aus dieser normativen Ladung allerdings gerade im Kontext der skizzierten Peripherisierungsdynamiken erhebliche Zirkularitätsgefahren, etwa durch die Überlagerung der Beschreibungsverfahren mit politischen Wunschvorstellungen, von Begründungsroutinen mit sich selbst bestätigenden Prophezeiungen, von alarmistischen Lagedramatisierungen (auch als Taktik zur Beeinflussung von Fördertopf-Abflussrichtungen) mit proaktiven Beschönigungen für die lokale Wahlfront etwa. Im Übergangsfeld anwendungsbezogener Grundlagenforschung zahlt es sich deshalb aus, Lernende Regionen-Konzepte gerade in Ostdeutschland so einzuführen, dass die unterschiedlichen Diskursregeln in analytisch-beschreibend-erklärenden und normativ-politisch-finalisierten Handlungszusammenhängen präsent und erkennbar bleiben. Dabei können sequenziell operierende nicht-zirkuläre empirische Rekonstruktionsverfahren zur faktischen Lage von informellen und formellen Lerndynamiken sozialräumlicher Milieus von großer Hilfe sein (diese Methodik liegt den IRS-Milieu-Analysen und damit auch den in Teil 3 wiedergegebenen Resultaten zu Grunde). An diese diskurspraktische Grundempfehlung möchte ich nun weitere Überlegungen anschließen:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Abbildung 3: Lernende Grenzmilieus



4.2 Ein proaktives Modell zur Beförderung und Entwicklung Lernender Teilregionen unter Peripherisierungsbedingungen

Im Forschungszusammenhang des Guben/Gubin-Projektes haben wir ein lernorientiertes Interaktionsmodell (s. Abbildung 3) als proaktive Meßlatte für die Bestimmung von Lernchancen und Interaktionsformen, aber auch von Interaktionsdefiziten und Lernbarrieren im Grenzraum verwendet. Kurze Erläuterungen des Modells müssen hier genügen. Wichtig ist zunächst, dass dieses Modell institutionen-, ressort- und disziplinenübergreifend angelegt ist, zudem zugleich formelle wie informelle Institutionenbildungen fokussiert. Ihm liegt ein lernorientiert-holistischer Ansatz zu Grunde, der anstelle einer normalen fragmentierten Stärken-Schwächen-Liste vor allem die Verknüpfungslogiken zwischen weichen und harten Standortfaktoren, zwischen formellen und informellen Institutionenbildungen, zwischen Lerndynamiken und Lernblockaden in den Blick nimmt. Daneben zielt dieses Modell auf die Verbesserung von Einbettungschancen für Lernprozesse. Einbettungsstrategien integrierter Lerndynamikmodelle setzen in peripherisierten Regionsteilen einen erheblichen Krisendruck voraus, der zunächst manifest gemacht, öffentlich thematisiert und zugleich aber auch als Chance erkannt sein will. Das setzt die tätige Hilfe lokaler Akteure, und zwar institutioneller wie informeller Akteure voraus, ohne diese jedoch mit Endogenitäts-Euphoriken zu überlasten. Als weitere zentrale Punkte der Einbettung von Lerndynamiken haben sich die Situierung eines solchen Modells in den eingespielten lokal-regionalen Netzwerken, die Verankerung und Wiederverankerung von Lerndynamiken, die klare Bestimmung von zentralen Konfliktfeldern der Interessen sowie die Beobachtung der Interaktionseffekte von „low trust environments“ erwiesen. Die Komplexität dieser Punkte legt folgende Handlungsansätze nahe:

a) die Bildung ressort- und interessenübergreifender lokaler „task forces“
b) konfliktmoderierende Verfahren (mit unabhängigen Moderatoren!) und entsprechende kommunikative Strategien (intelligente Mix-Formen von Top-down- und Bottom-up-Steuerungsverfahren).[17]

In einigen Punkten lässt sich dabei an Forschungs- und Implementierungserfahrungen der „Innovativen Milieu“-Ansätze anschließen (vgl. Camagni 1991, Franz 1998). Diese Ansätze legen nämlich besonderes Gewicht auf den Prozess des Ingangkommens regionaler Entwicklungen sowie auf die Beschleunigung und Verstetigung der Kopplungen von Lern-Entwicklungen und ökonomischem Wachstum (allerdings zunächst an oberitalienischen Wachstumsregionen entwickelt). Zudem erfährt die Bedingungsreihe von Voraussetzungen, Zwischenschritten und Entwicklungsstufen für holistische, also individuelle wie institutionelle Lernformen integrierende Prozesse eine relativ genaue Aufmerksamkeit. Aus diesem Diskussionszusammenhang lassen sich also erste Hinweise zur Stu-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

fenfolge von komplex integrierten Lernprozessen unter postsozialistischem Peripherisierungsdruck übernehmen. Natürlich müssen solche Stadienmodelle fallkonkret in den jeweiligen regionalen und lokalen Strukturkontext von Peripherisierungsdynamiken zurückvermittelt werden. Einige Hinweise müssen hier genügen:

Gerade für die initiale *erste Stufe* eines evolutorischen Lernprozesses nimmt der Innovative Milieu-Ansatz an, dass es zur Einleitung eines lokal- und regionalökonomischen Lern- und Wachstumszyklus einer ‚gewissen' lokalen Konzentration von Humankapitalressourcen bedarf. (Es liegt auf der Hand, dass gerade hier die Gefahr zirkulärer Argumentationen und sich selbstbestätigender Prophezeiungen schlummert. In peripherisierten Teilregionen mit Brain-drain-Effekten sind zudem genau hier gravierende Schwierigkeiten zu gewärtigen.) Weiter gilt eine relativ hohe berufliche Mobilität zwischen räumlich nah beieinanderliegenden Betrieben und Institutionen als Vorteil. Dies erleichtere naturgemäß einmal den Informationsaustausch. Informelle persönliche Kontakte sowie ein gemeinsamer alltagskultureller Hintergrund der Kommunikationspartner stützen natürlich initiale Vertrauens- und Lernprozesse (auch hier ist deutlich: Die unidirektionale Zwangsmobilität der Jungen und Gutausgebildeten aus den ostdeutschen Peripherien in den Westen entspricht dieser idealen Startbedingung für lokale und regionale Innovationen und Lerndynamiken nur ex negativo). Immerhin sind damit zwei zentrale Politik- und Handlungsfelder für Lernende Regionen-Ansätze markiert: Die Abwanderung der gut ausgebildeten Jungen muss gestoppt, die Bildungslastigkeit vieler Lernende-Regionen-Projekte muss ‚bearbeitet' werden.

Auf *Stufe zwei* eines solchen evolutorischen Lernprozesses haben sich die in Stufe eins formierenden, aus dem anfänglichen kollektiven Lernarrangement entstehenden stabileren Verhaltens- und Experimentiermuster in einer ganz bestimmten Art und Weise zu bewähren. Sie müssen es nachweislich erleichtern, gemeinsam technische, ökonomische und soziokulturelle Probleme wahrzunehmen und Lösungen für sie vorzuentwerfen bzw. zu entwickeln. Die dabei häufig nach dem Muster von Versuch und Irrtum verlaufenden Herangehensweisen an Probleme verfestigen sich im Laufe der Zeit und der Bewährung zu lebensweltlich-technologischen Trajektorien: bestimmte Technologien, Technologiekombinationen und Instrumentarien werden in Rückkopplung mit Einbettungswissen zunehmend dauerhaft angewandt – dasselbe gilt übrigens auch für Technologie-fernere wissensbasierte Lernfelder („lokales Wissen"). Sie werden als innovative Lösungsroutinen mit der Zeit ‚milieuspezifisch' und erhalten damit auch eine territoriale, raum- und ortsgebundene Dimension (etwa in der Form von „local knowledge" und lokalen Kompetenzen). Die für die Stufen eins

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

und zwei beschriebenen Charakteristika treten immer dann mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auf, wenn in der Kommune oder Region eine Vielfalt öffentlich finanzierter Bildungs- und Forschungseinrichtungen existiert. Dies fördert zum einen per se die Bildung von Humankapital in der Region, zum anderen entlastet es die Unternehmen zumindest in Teilen von den Kosten der beruflichen Ausbildung und von F&E-Kosten. Vor allem aber öffnet es Optionen für neue Bildung-Arbeit-Trajektorien, wodurch die – gerade für Ostdeutschland fatal wirkende – Bildungslastigkeit der Lernende Regionen-Konzepte gemildert werden kann. Allerdings setzt das vernetzungs- und ausbaufähige Arbeitsplatz-Strukturen voraus – die fehlen hier.

Auf der *dritten Stufe* differenzieren sich die in den Stufen eins und zwei aufgebauten Netzwerkbeziehungen nach und nach weiter aus, etwa wenn Angestellte mit hochspezialisiertem Wissen über den neuesten technischen Fortschritt auf ihrem jeweiligen Spezialgebiet Tochterunternehmen und „start ups" ausgründen und durch die Herstellung neuer Dienstleistungen oder Produkte die Arbeitsteilung in der Region insgesamt intensivieren. Derartige ‚Lernende Netzwerke' werden weiter angereichert durch die Anwerbung von Fachkräften aus anderen Regionen. Von einem bestimmten Entwicklungsstand eines solchermaßen lernenden „Innovativen Milieus" an wird die Region als Standort für auswärtige und multinationale Unternehmen interessant. Das gilt vor allem dann, wenn diese Unternehmen sich milieubedingte Kostenvorteile bei der Sammlung spezifischer Informationen und wachsender Erträge aus diesen Informationen – z. B. im F&E-Bereich – versprechen (es ist deutlich, dass auch auf dieser Stufe erhebliche strukturelle Widerstände und gegenläufige Konkurrenzbeziehungen zwischen den Regionen abgefangen werden müssen, Aktivitäten, für die die postsozialistischen Spätkommer mit fehlallozierten industrialistischen Monostrukturen schlecht gerüstet sind. Zudem verstärken sich wieder Prognosen, dass die EU-Osterweiterung wegen der großen Lohndifferenzen zu einem starken Betriebssterben in Ostdeutschland führen kann (Tagesspiegel Berlin vom 22.07.03).

Eine *vierte Stufe* wird erreicht, wenn lokale Institutionen ins Leben gerufen werden, die einmal den Informationsaustausch (Einrichtungen des Technologietransfers, Technologie- und Gründerzentren, Unternehmervereinigungen), dann den Marktzugang (Vermarktungsgesellschaften) sowie den Zugang zu Kapital (spezielle Fonds für Existenzgründer) erleichtern. Schließlich muss zeitgleich auch die rechtliche Flankierung wirtschaftlich innovativer Praktiken gefördert werden. Herrscht zwischen Institutionen Konsens, die Region entlang einer bestimmten technologischen oder wissensbasierten Trajektorie fortzuentwickeln, so steigt die Chance, dass sich ein spezifisches regionales Klima herausbildet,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

das dem Entstehen und der Diffusion von weiteren Innovationen insgesamt förderlich ist.[18]

4.3 „Brain drain" und Lernen unter Peripherisierungsdruck: Ein Entwicklungsparadox in fünf Folgen

Wendet man versuchsweise ein solches Stadienmodell der Innovationsdynamik auf die ostdeutschen Länder an, so wird mehreres sofort auffällig. Schon die proaktive Initiierung von Lerndynamiken in peripherisierten Teilregionen – insbesondere unter der Sonderbedingung postsozialistischer Transformationspfade – laboriert in besonders dramatischer Weise an einem Problem, das Albert O. Hirschmann (1993) als „Exit-Option" analysiert hat. Damit bezeichnet er das kommentarlose Verlassen von Interaktionsräumen, etwa auch von biografischen Heimatorten und Herkunftsregionen (Brain-drain-Gefahr). Die zentrale Anfangsschwierigkeit einer schlichten Übertragung von Innovative Milieu- wie Lernende Regionen-Konzepten auf postsozialistische Stagnations- und Schrumpfungsräume ist in der Tat, dass Lerndynamiken und Investitionen in Humankapital die Neigung zu dieser Exit-Option eher verstärken als vermindern, damit also auch das zentrale Problem zunächst gerade nicht lösen. Insofern stellen sich hier ungewollt und unvermutet neue Handlungs- und Governance-Paradoxien ein (vgl. dazu Anmerkung 14). Gerade für ostdeutsche Teilräume mit mehrfach sich überlagernden strukturellen Schwächen sind diese Steuerungsparadoxien von schmerzlicher Relevanz. Die Entwicklungslogik dieser Steuerungsparadoxe lässt sich in fünf Schritten charakterisieren:

1. Unter der Randbedingung einer allgemeinen Intensivierung der Wissensbasierung gesellschaftlicher Entwicklungen wird es gerade auch für peripher fallende Regionsteile unabdingbar, Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote zu erhöhen sowie weitere Qualifikationschancen zu profilieren.
2. Damit erhöht sich allerdings faktisch zugleich auch die Allokationsflexibilität des weiterqualifizierten Humankapitals. Räumlich ausgedehntere Arbeitsmärkte werden plötzlich interessant, mit der Folge, dass die Wahrscheinlichkeit von lokal-regionalen Exit-Optionen wächst.
3. Absehbar steigt damit die Gefahr eines neuerlichen Brain-drain-Zyklus.
4. Das wiederum verstärkt – unter der Randbedingung der Funktionsimperative der Wissensgesellschaft – die Notwendigkeit einer weiteren Investitionsrunde in Bildung/Ausbildung/Weiterbildung – es sei denn, Orte und Regionen wählen selber die Exit-Option, nämlich den Ausstieg aus Lern- und Wissensdynamiken. Was aber dann? „Low tech"? „Local knowledge"? Tourismus? Askese? (Auch das aber wäre zumindest implizit wissensbasiert, zumindest keinesfalls abgekoppelt von translokalen Konkurrenzbeziehungen – zwischen Markt und Staat.)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

5. Fazit: Die Punkte eins bis vier zwingen dazu, gleichzeitig mit erneuten, erweiterten Lern- und Bildungsinvestitionen das Problem einer lokalen Rückbettung, die kontextuierte Neuentwicklung von Wiedereinbettungsformen von Humankapital vor Ort neu zu bedenken. Die Preisfrage ist natürlich: Wie? Nachdem sich das abstrakte Plädoyer der „Schaffung neuer Arbeitsplätze" nicht mehr allein durch Transfergelder und Förderprogramme realisieren lässt, kommt den lokalen Selbstorganisationspotenzialen ein größeres Gewicht zu. Eine wichtige Rolle spielt dabei nach unseren Forschungsergebnissen einmal der weiche Standortfaktor des Wiedererfindens, respektive der Neuentwicklung von Stolz auf schon Erreichtes, auf lokales Wissen sowie lokale-teilregionale Kompetenzprofile. Damit werden erste Schritte hin zu neuen, offenen, reflexiven Formen der Heimatbildung möglich. Zugleich sind Place-making-Strategien zu befördern, die lokale Kompetenzen im Überschneidungsfeld mit Globalisierungs-/Europäisierungsprozessen und Transformationsdynamiken prüfen und neu aufstellen. Hier sind besonders nachdrücklich institutionelle Lernprozesse vor Ort einzufordern. Ein Forschungsergebnis unserer eigenen Untersuchung von lernenden Netzen und Milieus ist, dass häufig unter dem Deckel der Lern-Rhetoriken alte „strong ties" wie gewohnt weitermachen – teilweise auch aus Angst vor Überforderungen und verzweifeltem Selbst-Interesse. Hier müssen lokale individuelle und institutionelle Lernprozesse ansetzen.

Auf der Diskursebene der zum Teil dramatisch sich zuspitzenden Lagen in den peripherisierten ostdeutschen Teilregionen lässt sich zur Zeit – wie oben angedeutet – ein regelrechter Diskursbruch feststellen. Die Zeit der Beschönigungen und des Gesundbetens scheint zumindest momentan vorbei. Das muss die Lernende Regionen-Programmatik in Ostdeutschland jetzt als Gunst der Stunde nutzen: Die Gefahr des letalen „brain drains" darf nicht weiter heruntergespielt werden, weil – wie die Punkte eins bis fünf oben gezeigt haben – jetzt vieles darauf ankommt, die selbstdestruktiven Tendenzen der Steigerung von Abwanderungstendenzen durch kontextuierte Bildungs- und Lernprozesse zu stoppen – mit flankierenden Arbeitsplatzförderungsmaßnahmen, reflexiven Formen der Orts- und Regionsbindung und intelligenten Verknüpfungsmodellen individuellen und institutionellen Lernens. Anderenfalls wird die Tendenz unumkehrbar, dass gerade die Flexiblen, die Jüngeren, aber eben gerade auch die vor Ort und in der Region inzwischen besser Ausgebildeten ihre Heimatorte auf Dauer verlassen. Der Weg über Bildung und Lernen bleibt dennoch unabdingbar, weil die Option eher technokratischer standortbezogener Lösungen – also im Sinne verstärkter Investitionen in Infrastrukturen oder durch gebäudetechnische Innovationen in den ostdeutschen Städten – allein nicht mehr greift (siehe Wissensgesellschaft).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

4.4 Was also tun? Wo setzt man an?

Die Problemlagen sind benannt (siehe Teil zwei) und niemand kann behaupten, allgemeine Lösungsmuster parat zu haben (das wäre mehr als Nobelpreis verdächtig). Angesichts der dramatisch ansteigenden Ungleichmäßigkeit von ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in Ostdeutschland (strukturelle Dauerarbeitslosigkeit, die sich in der Nähe von über 20 Prozent einpendelt, mehrdimensionale Schrumpfungs- und Periphierisierungsdynamiken, 20 Prozent Männerüberschuss, „Krise im Kopf") kommt es perspektivisch auf folgende Punkte an:

- Individuelle und institutionelle Lerndynamiken müssen in den von Peripherisierung bedrohten Orten gemeinsam verankert werden – nun gerade auch als erfolgversprechender Weg zu neuen Arbeitsplätzen.
- Vieles ist dabei von den pragmatischen Organisationserfahrungen lokaler Networker, „local angels" und regionaler Entwicklungspraktiker zu lernen.
- Auf Grund eigener empirischer Projektergebnisse sind wir inzwischen davon überzeugt, dass ohne die Entwicklung und Verstärkung von lokalem Stolz und Eigensinn die erste Runde des Anstoßes zur lernenden Entwicklung innovativer Milieus unter Peripherisierungsdruck (siehe oben Stufe eins) kaum möglich ist.[19]
- Zudem liegt es nahe, in gravierenden Fällen für eine Kopplung von Schwachen und Starken (Gemeinden) zu optieren.
- Einige weitere Stichworte dazu: Öffnung statt Schließung, „neuer Regionalismus", „reflexive Endogenität", Milieus und Alltagskulturen als Bindungs-, Abfederungs- und Innovationspotenziale.
- Dabei spielt gerade in den dünnbesiedelten ostdeutschen Flächenstaaten die Wiederanknüpfung an „local knowledge", an lokale Kompetenzen und örtliche Formen von Low-tech-Wissen (Holzverarbeitung, Nahrungsmittel, Tourismus, Essen & Trinken) eine zentrale Rolle – jetzt aber gemixt mit High-tech-Formen der Produktion und des Vertriebs.
- Damit lässt sich nicht zuletzt die Bildungslastigkeit der Lernende Regionen-Konzepte perspektivisch zügeln (vgl. auch den Beitrag von Schöne/Freitag in diesem Band).
- Die eingeschliffenen lokalen Handlungsmuster und ihre Ressortlogiken müssen mit einer lokalen „task force" aufgebrochen werden.

Gleichwohl: Das Ingangsetzen sowie die dosierte Beschleunigung und Verstetigung von individuellen wie kollektiven Lernprozessen vor einem solch schwierigen lokal-regionalen Hintergrund ähnelt vielfach immer noch der Quadratur des Kreises. Insofern kommt alles darauf an, vernetzte, milieubildende Lernprozesse ressort-, disziplinen- und akteursübergreifend anzulegen. Häufig

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

müssen sie sogar ihre eigenen Erfolgsbedingungen selbst mit konstruieren, müssen sichtbare Teilerfolge zur Verstärkung des lokalen Stolzes einer wiedererwachten Bürgergesellschaft ausweisen und ‚ausflaggen'. Nicht zuletzt sind sie gezwungen, eine holistische, längerfristig angelegte Entwicklungsperspektive durchzuhalten – trotz der pragmatischen Zwischenlösungen und vieler Fehlschläge.

Erfolgversprechende regionale Lernstrategien verbinden demnach lokale Wurzeln und perspektivische Ziele, „roots" and „wings"; sie verschränken Bindungen und Eigensinn zu kreativen Öffnungen. „Bottom-up" gibt es vielerorts eine Reihe von bewundernswerten privaten Initiativen, die häufig von den Technokraten vor Ort und anderen institutionellen Akteuren nicht recht Ernst genommen werden. Das ist einer der Gründe, warum sie mehr oder weniger folgenlos und häufig auch öffentlich unsichtbar bleiben. „Top-down" sind in Ostdeutschland so manche Großprojekte implantiert worden. Dagegen wurden bislang noch zu selten strategische Steuerungspolitiken und Steuerungsideen entwickelt, die lernorientiert die Bottom-up-Ideen von Arbeit und Bildung verschränkenden Lernende Regionen-Konzepte aufgreifen. Vor allem werden Bottom-up-Ideen kaum je als Optionenhintergrund für anspruchsvollere Projekte mit genutzt. Die überwiegende Haltung in schwierigen Zeiten ist mancherorts weiter der Blick nach oben und die stramme Hoffnung auf gefüllte Fördertöpfe – die *auch* nötig sind, die aber niemals mehr ausreichen. Zwischen Markt und Staat und Bürgergesellschaft verschieben sich erkennbar die Relationen – teilweise schon mit lokalen Lerneffekten.

Für die wichtige erste Stufe eines evolutionären Lernprozesses ist also gerade für die peripher fallenden Teile Ostdeutschlands eine Beförderung von Stolz auf Erreichtes, von reflexiver Endogenität, etwa die Förderung von „low tech" zugleich mit höherem Tech-Wissen wichtig. Zeitgleich muss der jeweilige Peripherisierungstypus, unter dem der Ort oder die Teil-Region sich entwickelt, so präzise und realistisch wie möglich analysiert werden. Nur so lässt er sich absuchen auf seine konkreten Entwicklungs- und Vernetzungsoptionen hin (siehe Abbildung 3). Gemeinsam mit den lokalen Akteuren sowie ressortübergreifenden Kompetenzen in den Verwaltungen gilt es also, für die stark sich ausdifferenzierenden Typen von peripher fallenden ostdeutschen Städten und Regionen jeweils eigenständige, passende Einbettungsstrategien für lernende Netzwerke zu entwickeln. Fazit: Lernende Regionen-Modelle müssen selber lernen. In top-down/bottom-up gemischten Lernprozessen lassen sie sich dann auch in Zeiten eines Strukturbruchs kontextspezifisch weiterentwickeln.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Anmerkungen

1 So ein einschlägiger Buchtitel von Berger und Vester 1998, vgl. Thierse 2001; Keim 2001; Berliner Debatte Initial 2/2002 sowie Matthiesen 2002d.

2 Vgl. Matthiesen/Bürkner 2002 sowie das DFG-geförderte Projekt „Grenzmilieus und Deutungsmuster im Transformationsprozess: Der Fall der deutsch-polnischen Doppelstadt Guben/Gubin", MA 2195/2.

3 Vgl. zu letzteren Dietrich Fürsts Beitrag in diesem Band.

4 Die Milieu-Kategorie verwenden wir – anders als etwa in der regionalwirtschaftlichen Tradition der „Innovativen Milieus" üblich (vgl. Fürst in diesem Band) – in einem strikt sozialkonstruktivistischen Sinne. Milieus sind danach relativ homogene, durch Interaktionen erzeugte und symbolisch kodierte „Sozialräume" mit erhöhter Binnenkommunikation. Uns interessiert an den raumstrukturierenden Milieus von Städten und Regionen Ostdeutschlands insbesondere ihre Funktion als Einbettungsstrukturen für Lernprozesse. Wir verwenden den Milieubegriff daher hauptsächlich als Kontextbegriff für formelle wie informelle Institutionen (der Aus- und Weiterbildung in Quartieren, Kommunen und Stadtregionen). Milieus spielen darüber hinaus eine wichtige Rolle bei der sozialen Einbettung von Stadtplanungen – sei es in der Form von Akzeptanz, der Gleichgültigkeit oder des Protestes. Zur begriffsgeschichtlichen Herleitung eines solchen (ent-essenzialisierten) Milieubegriffs s. u. Matthiesen 1998a; zu einigen methodischen Konsequenzen daraus s. u. Matthiesen 2002c. Als Kontrast s. dagegen den sozialstrukturell gewendeten Begriff von (raumlosen) Lebensstilmilieus bei Vester u. a. 2001.

5 Seit Ende 2000 wird das mit starkem politischem Rückenwind unter den leicht euphemisierenden Titeln „Stadtumbau Ost" und „Aufbau Ost" diskutiert und über Projekte umgesetzt. Einen guten Überblick bis 2002 gibt das Sonderheft von Berliner Debatte – Initial – 2/2002 „Schrumpfende Städte" sowie der von Keim in der neuen Reihe „IRS/transfer" herausgegebene Sammelband zur „Regenerierung schrumpfender Städte" (2001). Unter einer lern- und wissenspolitischen Perspektive habe ich das Schrumpfungsthema in Matthiesen 2002d weitergeführt.

6 Vgl. die anschauliche Grafik von Schrumpfungsketten in sog. „stagnierenden", also faktisch schrumpfenden Stadtregionen bei Bürkner/Keim 2001, S. 53.

7 Zur „Krise im Kopf" s. Matthiesen 2002c.

8 Zur Gefahr der Bildung „Neuer Peripherien in der Mitte eines größer werdenden EU-Europa" s. Matthiesen 2002e, S. 1 ff. sowie Matthiesen in Srubar 2003.

9 Zugleich ist das die zentrale, inzwischen bestätigte Ausgangshypothese unserer Guben-Gubin-Forschung. Zur wichtigen Rolle der Alltagskulturen s. die 11 Thesen in Matthiesen 2001 sowie jetzt Bürkner in Keim 2001, S. 41-67.

10 Wir haben oben schon kurz angedeutet und werden im Teil 4 ausführlich darauf zurückkommen, dass dekontextuierte Lernende-Regionen-Bildungsprogramme in peripheren Teilregionen unter Schrumpfungsbedingungen die Probleme nicht lösen, sondern im Gegenteil zunächst den Abwanderungsdruck sogar verschärfen können!

11 Für eine genauere Charakterisierung der schwierigen ökonomischen Grenzlage ist hier nicht der Ort.

12 So die nur leicht forcierende These von Krätke 1997.

13 Konkreter: Es droht – trotz großzügiger Übergangsregelungen – die Beendigung des Status als Ziel 1-Gebiet. Die neue Regierung Brandenburgs unter Matthias Platzeck hat als Gegenstrategie im Juli 2002 die Etablierung zweier nicht-administrativer Planungsregionen in die Wege geleitet. Damit soll zumindest dem ärmeren Nordosten (Nord-Region: Prignitz-Oberhavel, Uckermark-Barnim, Oderland-Spree) auf längere Frist der Status der Ziel-1-Kriterien-Erfüllung erhalten bleiben (Bruttoinlandsprodukt pro Einwohner unter 75 Prozent des EU-Durchschnittes). Damit würden also auch Transfer-Zahlungen im Umfang einer vollen Struk-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

turfonds-Förderung erhalten bleiben. Gerade Guben würde damit allerdings absurderweise aus dem Ziel 1-Gebietstatus rausfallen, weil die Stadt zur ‚reicheren Südregion' gehört.

14 Mit dem Begriff des „Governance-Paradoxes" und entsprechenden negativen Lerneffekten (vgl. Matthiesen 2002b) bezeichnen wir einen empirischen Typus von Handlungsresultaten strategischer und/oder kommunikativer Interaktionen, bei dem die intendierten Handlungsfolgen (etwa Beförderung von Lernprozessen und/oder von wirtschaftlichem Wachstum) systematisch verzerrt oder konterkariert werden durch das nicht – oder nicht in seiner Gesamtheit – intendierte Zusammenspiel von formalen Interaktionsstrukturen mit informellen Einbettungsstrukturen (Milieu- und Habitusformen, Mentalitäten, vertrauensvolle oder vertrauensarme Relevanzstrukturen etc). In ostdeutschen Peripherien etwa werden positive Lernoptionen häufig konterkariert von Selbstbeschreibungen à la „Sterbende Stadt" oder „Krise im Kopf". Sogenannte „low trust environments", also situative Umwelten, in denen zum Teil dramatisch ausgedünnte Vertrauensstrukturen obwalten, spielen hierbei eine gewichtige Rolle. Die regelmäßige Folge sind Kommunikationsbarrieren, Wettbewerbsängste, fundamentalisierende Kodifikationsprozesse und szeneartig geschlossene Interaktionsroutinen, die eine Implementierung von Lernende Regionen-Konzepten oder allgemeiner von öffnenden individuellen und institutionellen Lernprozessen erschweren oder gar verhindern.

15 Ich konzentriere mich in der Folge auf Lernmuster der deutschen Stadthälfte Guben. Zu Milieu- und Netzwerkanalysen für den Polnischen Teil s. etwa Matthiesen u. a. 2001, S. 807 ff.).

16 Für sich genommen ist das ein trivialer Befund, gilt er doch für eine ganze Reihe zentraler Begriffe im sozialwissenschaftlich-politischen Übergangsfeld der Raumforschung (vgl. etwa „Nachhaltigkeit", „Zivilgesellschaft", „Netzwerk", „Post-Fordismus" etc.).

17 Zum strukturellen Zusammenhang von Governance- und Milieu-Perspektive und zu konkreten Verlaufsgeschichten solcher Implementierungsversuche s. jetzt Cars u.a. 2002.

18 Bei dieser Stufenanalyse habe ich mich u. a. auch an Formulierungen von Peter Franz (1998) zu Innovativen Milieus und Lernenden Regionen gehalten. Deutlich ist dabei, dass sich – wie bei Lern- und Innovationsprozessen insgesamt – die Unterscheidung von Voraussetzungen und Effekten von Interaktionsdynamiken häufig nicht trennscharf einführen lässt – etwa beim „Innovationsklima". Zirkularitätsprobleme wie diese geben Hinweise auf mangelndes Wissen und fehlende Sequenzanalysen.

19 Allerdings muss dieser lokale Stolz ohne regressive Abschottungen, insofern also eher in der Form von „reflexiven Heimatbildungen" daherkommen.

Literatur

Baecker, D. (1998): Zur veränderten Logik der Wissenssysteme. In: Organisationswissenschaftsentwicklung, H. 3, S. 4-21

Baecker, D. (1999): Zum Problem des Wissens in Organisationen. In: Baecker, D. (Hrsg.): Organisation als System. Frankfurt/M., S. 68 ff.

Beck, U. (1996): Von den Theorien der reflexiven Moderne. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M.

Berger, P. A./Vester, M. (Hrsg.) (1998): Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen. Opladen

Berliner Debatte Initial , Sonderheft 2/2002: „Schrumpfende Städte"

Bundesministeriums für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen (Hrsg.) (2000): Bericht der Kommission „Wohnungswirtschaftlicher Strukturwandel in den neuen Ländern". Berlin

Bürkner, H. J. (2001): Schrumpfung und Alltagskultur. Blinde Flecken im Stadtumbau-Diskurs. In: Keim, K.-D. (Hrsg.): Regenerierung schrumpfender Städte. Erkner, S. 6-53

Camagni, R. (Hrsg.) (1991): Innovation Networks: Spatial Perspectives. London

Cars, G./ Healey, P./Madanipour, A. (eds.) (2002): Urban Governance, Institutional Capacity and Social Milieux. Aldershot

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Deutsch-Polnische Gesellschaft Brandenburg (Hrsg.) (2001): Wettbewerb der Erinnerungen: Leben an und mit der Grenze Guben/Gubin. In: Transodra, H. 22, S. 3-111

Dieckmann, Ch. (2000): Guben-Reportage. In: Die Zeit, 23.11.2000, S. 14

Franz, P. (1998): Innovative Milieus und lernende Regionen . Unveröffn. Manuskript, IRS Erkner

Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.

Hirschman, A. O. (1994): Abwanderung und Widerspruch. Reaktionen auf Leistungsabfall bei Unternehmungen, Organisationen und Staaten. Tübingen, S. 169 ff.

Hirschmann, A. O. (1993): Entwicklung, Markt und Moral. Abweichende Betrachtungen. Frankfurt/M.

Keim, K.-D. (Hrsg.) (2001): Regenerierung schrumpfender Städte. Erkner

Koschatzky, K./Zenker, A. (1999): Innovative Regionen in Ostdeutschland – Merkmale, Defizite, Potentiale. Arbeitspapier. Karlsruhe

Krätke, S./Heeg, S./Stein, R. (1997): Regionen im Umbruch: Probleme der Regionalentwicklung an den Grenzen zwischen „Ost" und „West". Frankfurt/M./New York

Matthiesen, U. (1997): Lebensweltliches Hintergrundwissen. In: Wicke, M. (Hrsg.): Konfigurationen lebensweltlicher Strukturphänomene. Festschrift für Hansfried Kellner. Opladen, S. 157-178

Matthiesen, U. (1998a): Milieus in Transformationen. Positionen und Anschlüsse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung sowie in der Stadt- und Raumplanung. Berlin, S. 17-79

Matthiesen, U. (1998b): Die Lernende Region: Ein mögliches Leitbild in das 21. Jahrhundert hinein? In: IRS aktuell, H. 20, S. 1 ff

Matthiesen, U. (2001): Zur Rolle unterschiedlicher Alltagskulturen für Innovationsprozesse: Lernende lokale Milieus im deutsch-polnischen Grenzraum. In: IBA-Fürst-Pückler-Land (Hrsg.): Deutsch-Polnische und andere Grenzstädte – Die Grenze als Chance. Dokumentation zur Konferenz „Guben-Gubin und Frankfurt/Oder-Slubice" vom 19.10.-21.10.2000. Großräschen, S. 40 ff.

Matthiesen, U./Dürrschmidt, J./Zinserling, A. (2001): Local Embeddedness, Mobility and Transformational Pathways – The Case of the German-Polish Twin City Guben/Gubin

In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 11-12, S. 807-815

Matthiesen, U. (Hrsg.) (2002a): An den Rändern der deutschen Hauptstadt. Opladen

Matthiesen, U. (2002b): Transformational Pathways and Institutional Capacity Building: The Case of the German-Polish Twin City Guben/Gubin. In: Cars, G./Healey, P./Madanipour, Ali (eds.): Urban Governance, Institutional Capacity and Social Milieux. Aldershot, pp. 70-89

Matthiesen, U. (2002c): Zur Methodik sozialräumlicher Milieuanalysen – Anmerkungen zur Rekonstruktion von Fallstrukturen sowie zur Praxis der Typenbildung. In: Deilmann, C. (Hrsg.): Zukunft – Wohngebiet: Entwicklungslinien für städtische Teilräume. Berlin, S. 119-136

Matthiesen, U. (2002d): Die Stadt im Umbau. In: IREGIA (Hrsg.): „Stadtumbau und Revitalisierung", Sonderheft 6, S. 45-61

Matthiesen, U. (2002e): Die Osterweiterung der Europäischen Union und die deutsch-polnische Grenzregion – Problemlagen und Lernchancen. In: IRS aktuell, H. 34, S. 1-7

Matthiesen, U. (2003): New Peripheries in Central Europe? Learning Options and Cooperation Blockades in German-Polish Border-Milieux – The Case of the Twin City Guben/Gubin. In: Srubar, I. (ed.): European Integration and the East-Extension of the European Union. Prag, im Druck

Matthiesen, U./Bürkner, J. (2002): Grenzmilieus im potentiellen Verflechtungsraum von Polen mit Deutschland. Abschlussbericht zum IRS-Projekt 3.9. Working Paper 02/2002

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Miller, M. (2002): “Some Theoretical Aspects of Systemic Learning”. In: sozialersinn, H. 3, S. 379-421

Schümer-Strucksberg, M. (1998): Berliner Großsiedlungen weiterentwickeln – von der Wohnstadt zur Werkstatt. In: Becker, H./Jessen, J./Sander, R. (Hrsg.): Ohne Leitbild? –Städtebau in Deutschland und Europa. Stuttgart/Zürich, S. 325-328

Storper, M. (1997): The Regional World: Territorial Development in a Global Economy. New York/London

Tagesspiegel Berlin, 22.07.03. Forscher warnt vor Firmensterben nach EU-Osterweiterung

Thierse, W. (2001): „Zukunft Ost“ – Perspektiven für Ostdeutschland in der Mitte Europas. Berlin

Weber, M. (1984): Die Lage der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland. 2 Halbbände. Tübingen

Weiler, H. N. (2001): Wissen und Macht in einer Welt der Konflikte – zur internationalen politischen Ökonomie der Wissensproduktion. In: Thesenpapier zum Kongress der Heinrich-Böll-Stiftung ‚Gut zu Wissen – links zur Wissensgesellschaft‘ vom 4.-6. Mai in Berlin

Willke, H. (1998): Wissensgesellschaft. In: Willke, H. (Hrsg.): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart, S. 353-402

Vester, M. u. a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Hartmut Scholz

Müssen periphere Regionen anders lernen?

Schwierigkeiten einer ostdeutschen Altindustrieregion

1. Vorbemerkung

Im Folgenden wird die Thematik Lernen und periphere Region am Beispiel der Region Südbrandenburg näher untersucht. Die Überlegungen sind im Sinne der Handlungsforschung aus der gestalterischen und reflektorischen Tätigkeit im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Leistungen und Funktionen zur Gestaltung regionaler Lernkulturen“ (Projektstandort Lauchhammer, besetzt mit einem Dreierteam; Kurztitel: „Management regionaler Lernkulturen“) entstanden.[1] Sie basieren auf den praktischen Erfahrungen mehrjähriger Arbeit in der Region. Theorien, theoretische Ansätze werden dabei insoweit zu Rate gezogen, wie sie Erklärungsmuster für praktisch zu vollziehende und vollzogene Handlungen bieten und für die Hypothesenbildung zur gestalterischen Arbeit dienen. Unterstützt wird diese Arbeit durch eine wissenschaftliche Begleitforschung (vgl. Jutzi 2003, S. 18-29).

2. Beschreibung der regionalen Bedingungen

2.1 Geografisch-administrative Beschreibung der Region

Die zu betrachtende Region erstreckt sich vom Spreewald, etwa 60 km südlich Berlins bis zur Südgrenze des Landes Brandenburg etwa 50 km nördlich von Dresden gelegen und umfasst die Landkreise Elbe-Elster, Oberspreewald-Lausitz, Spree-Neiße, Dahme-Spreewald (südlicher Teil) sowie die kreisfreie Stadt Cottbus. Dies entspricht im Wesentlichen administrativen Grenzziehungen (regionale Planungsgemeinschaft, IHK, DGB, Arbeitsamtsbezirk). Schwerpunktmäßig konzentriert sich das Projekt jedoch auf die beiden erstgenannten Landkreise.

2.2 Die Wirtschaft der Region und ihre Menschen

Der Landkreis Elbe-Elster (Einwohnerdichte 71/km^2) war bis zum Umbruch industriell stark von kleinen und mittleren Unternehmen (35 Prozent der Beschäftigten) sowie von der Landwirtschaft (20 Prozent) geprägt. In der Industrie dominierte der Maschinen- und Fahrzeugbau, gefolgt von der Leichtindustrie. Die Energie- und Brennstoffindustrie hatte nur untergeordnete Bedeutung. Eine erhebliche Arbeitskräftezahl war als Pendler in den nordsächsischen Stahl-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

werken oder in den Braunkohletagebauen und Betrieben der Kohleveredlung sowie im Schwermaschinenbau tätig. Demzufolge traf der Strukturwandel den Landkreis doppelt. Neben dem Niedergang einer Vielzahl von Industriebetrieben und der Verringerung des Beschäftigtenanteils in der Landwirtschaft (von 12000 im Jahre 1990 auf ca. 2000 im Jahre 1997) schlug zusätzlich die Schrumpfung der Braunkohle- und Stahlwirtschaft in den Nachbarkreisen zu Buche.

Der Landkreis Oberspreewald-Lausitz (Einwohnerdichte 124/km^2) ist hauptsächlich charakterisiert als eine monostrukturierte Altindustrieregion (Metall/Braunkohle – Braunkohleabbau und Verwertung einschließlich Großgerätebau für die Braunkohle) mit einer bis in die Anfänge des 18. Jahrhunderts (Eisen) zurückreichenden Tradition. Zu Beginn des vorigen Jahrhunderts wurde der Eisenguss durch die entstehende Braunkohlenindustrie in den Schatten gestellt, die fortan die Wirtschaft wie die Menschen dominierte. Die Industrialisierungsschübe des vorigen Jahrhunderts haben zwar zu einer deutlichen Proletarisierung der Lausitzer Gesellschaft geführt, doch kam es nicht zur Ausbildung einer großstädtischen Arbeiterschaft. Charakteristisch ist vielmehr eine nur zögerliche Ablösung von kleinstädtisch-ländlichen Lebensformen (Wohnen in dorfähnlichen Siedlungen mit kleiner Nebenerwerbslandwirtschaft), was durch die Bodenreform noch gestärkt wurde. Über ein Jahrhundert hinweg hat sich der Glaube an die Zukunft der Kohle fest im öffentlichen Bewusstsein eingeprägt (vgl. Thomas/Woderich 2001, S. 45).

1951 wurde die Region mit dem Bau der weltweit ersten Großkokerei auf Braunkohlebasis zum Energieschwerpunkt der DDR gewählt. In den 1950er und 1960er Jahren wurde bis zu einem Viertel der jährlichen Industrieinvestitionen in den Niederlausitzer Bergbau gesteckt. Mit dieser wirtschaftsstrategischen Ausrichtung der Energiepolitik auf die Braunkohle korrespondierte das staatlich geförderte Sonderbewusstsein der Kohle- und Energiearbeiter (höchste Löhne, Privilegierung bei der Versorgung, öffentliche Würdigung in den Medien u. a.). Sie prägten zusammen mit den Kraftwerksingenieuren das Ethos der Region (vgl. Thomas/Woderich 2001, S. 45). Die Kohle brachte es mit sich, dass sich Stammbelegschaften über Jahrzehnte bildeten und der größte Teil der Bevölkerung körperlich tätig war. Gleiches gilt für die Landwirtschaft. Die Mentalität der Menschen ist durch die Energie- wie durch die Landwirtschaft stark geprägt. Die Bevölkerung ist bodenständig, weder vom Wohnort noch vom Beruf her flexibel. Dies trifft zu großen Teilen auch auf die jüngeren Generationen zu.

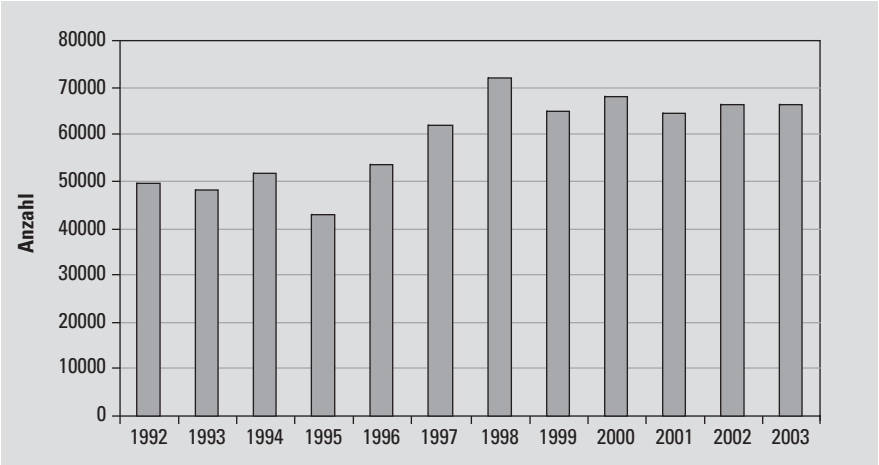
2.3 Der Transformationsprozess und seine Auswirkungen

Ab 1990 setzte eine massive Deindustrialisierung ein, von der alle regionalen Branchen betroffen sind. Die Kohle- und Energiewirtschaft behielt zwar

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

ihre dominante Position, jedoch auf erheblich niedrigerem Niveau. Die Restrukturierungsanstrengungen konnten diesen Umbruch bisher nicht ausreichend abfedern. Dies verdeutlichen die extrem hohen Arbeitslosenzahlen.

Abbildung 1: Arbeitslosenzahlen des Arbeitsamtsbezirks Cottbus 1992-2003 (Januar-Werte)



Quelle: Arbeitsamt Cottbus

Dabei schwanken die Werte für die Arbeitsamtsdienststellen zwischen 18 (Stadt Cottbus) und 26 Prozent (Altindustrieregion um Senftenberg, Landkreis Oberspreewald-Lausitz), wobei sich eine Stagnation auf hohem Niveau abzeichnet.[2]

Die Unternehmensstruktur im Land Brandenburg ist in erster Linie durch kleine und mittlere Unternehmen (KMU) gekennzeichnet. 62 Prozent aller Beschäftigten sind in Unternehmen mit bis zu 100 Beschäftigten tätig. Im westdeutschen Durchschnitt sind es 50 Prozent. 90 Prozent der Brandenburger Unternehmen haben weniger als 20 Mitarbeiter. Der Anteil der Unternehmen mit Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen lag bei nur 39 Prozent (in Ostdeutschland bei 42 Prozent). Weiterbildungsangebote für Unternehmen machen nur 10 Prozent des Umsatzes der Weiterbildungsträger aus, wohingegen 60 Prozent von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert werden.[3] In peripheren Regionen wird der Anteil noch weiter in Richtung Bundesanstalt verschoben (informell wird von 70 bis 80 Prozent gesprochen). Auf Konsequenzen dieser Entwicklung wird noch eingegangen.

Die Folgen der Entwicklung nach dem Zusammenbruch der industriellen Grundlagen sind, dass die Menschen zum großen Teil reserviert, abwar-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

tend und auch hilflos sind. Ihre früher im Durchschnitt gute Facharbeiterausbildung ist heute vielfach nichts mehr wert, da die Arbeitsfelder und damit die beruflichen Qualifikationen (entsprechende technische Ausbildungen) meist nicht mehr benötigt werden. Die Mehrzahl der Menschen findet keine Perspektiven in der Region. Deshalb sind Ohnmacht, Resignation, Gleichgültigkeit, Zurückziehen in die Familie, Alkoholprobleme oft anzutreffende Charakteristika.[4] Es fällt schwer, neue Ideen anzugehen, die Angst vor dem Neuen ist sehr ausgeprägt. Bei Jugendlichen scheint diese Entwicklung noch dramatischer zu sein. Die flexiblen und mobilen Personen haben vielfach die Region verlassen, sich berufliche Möglichkeiten vor allem in den alten Bundesländern erschlossen und werden in den nächsten Jahren auch kaum zurückkehren. Der Abwanderungstrend hat dabei stark zugenommen. So weisen Analysen zum Wanderungssaldo der 18- bis 25-Jährigen für das Land Brandenburg aus, dass im Jahr 1996 357 Personen, zwei Jahre später bereits 3.204 und im Jahr 2001 9.231 Personen das Bundesland verlassen haben (vgl. Berechnungen des Zentrums für Sozialforschung Halle e.V.)

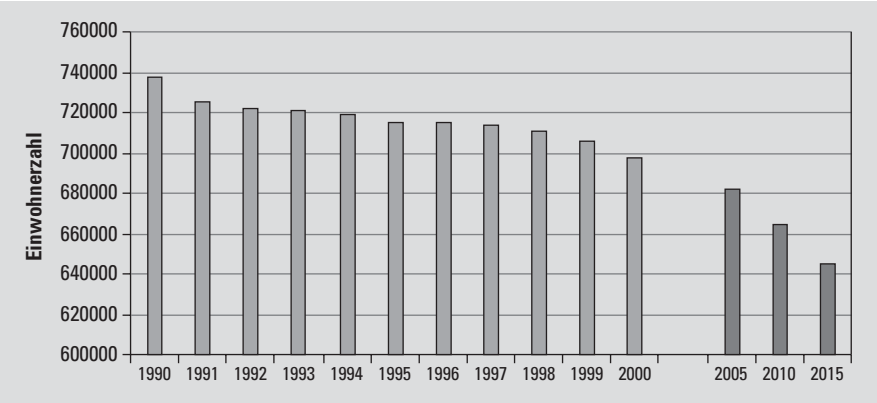
Dieser Trend scheint auch anzuhalten. Damit verbunden ist ein beträchtlicher Verlust an Humankapital. Dies bestätigen die Untersuchungen von Ebenrett, Hansen und Puzicha, die die Intelligenztestleistungen junger Männer, die 1998 bundesweit gemustert wurden, als zentrales Untersuchungsmerkmal verwandt und für jeden der 83 Kreiswehrersatzamtsbereiche aus den individuellen Intelligenznoten den „regionalen Durchschnittswert der Intelligenz“ (RDI) berechnet haben. Sie wiesen nach, dass überall in Deutschland hohe Arbeitslosigkeit mit einem unterdurchschnittlichen RDI verbunden ist und umgekehrt. Hohe regionale Arbeitslosigkeit und die dadurch hervorgerufene Abwanderung bringt ein niedriges Niveau regionaler Intelligenzleistungen und somit eine erhebliche Minderung der Humankapitals gerade bei dem Bevölkerungsteil hervor, der an der Schwelle zum Erwerbsleben steht (vgl. Ebenrett u. a. 2003, S. 25-31). Die Aussage lässt sich nach unseren Erfahrungen auch auf weitere Altersgruppen übertragen. Um das regionale Humankapital zu aktivieren, ist nach diesen Untersuchungen ein essenzieller Abbau der Arbeitslosigkeit in den besonders betroffenen Regionen Bedingung. Sonst sei zu befürchten, „dass der Prozess einer ‚kumulativen Abwärtsbewegung’ von wirtschaftlicher Situation, Hoffnungslosigkeit und Abwanderung der Qualifizierten sich weiter fortsetzt und der ... bereits sichtbare Verlust an regionalem Humankapital nur schwer, möglicherweise gar nicht mehr rückgängig gemacht werden kann“ (vgl. ebd.).

Neben dem durch hohe Arbeitslosigkeit und Migration hervorgerufenen Verlust an Humankapital bringt die generelle demografische Entwicklung der Region weitere Probleme mit sich. Nach 2005 ist mit einem deutlichen Rück-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

gang der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zu rechnen. Das Thema der „schrumpfenden Region“ ist inzwischen ins Blickfeld der politischen Diskussion gerückt.

Abbildung 2: Region Lausitz-Spreewald: Entwicklung der Bevölkerung 1990-2015

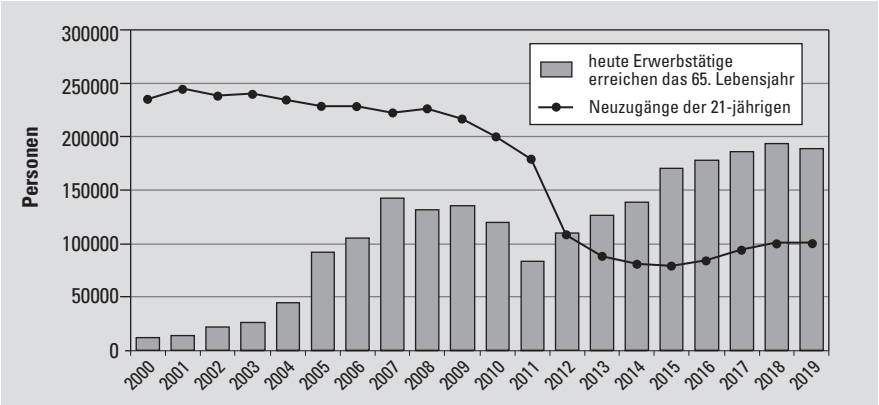


Quelle: Regionale Planungsgemeinschaft Lausitz-Spreewald 2003

Damit verbunden ist das Problem der so genannten demografischen Falle, die periphere Regionen Ostdeutschlands wie die Lausitz in den nächsten Jahren besonders treffen wird. Durch die Geburtenpolitik der DDR sind in den 1970er und 1980er Jahren geburtenstarke Jahrgänge entstanden, wobei die Geburtenrate mit dem Zusammenbruch der DDR sofort auf ein Drittel zurückging und seitdem auf niedrigem Niveau stagniert. Seit Mitte der 1990er Jahre kommen diese Jahrgänge auf den Arbeitsmarkt, der dafür aus mehreren Gründen überhaupt nicht aufnahmefähig ist. Die geringe Wirtschaftskraft und die damit verbundene hohe Arbeitslosigkeit wurden schon erwähnt. Negativ wirken sich nun weiterhin die gesellschaftspolitischen Maßnahmen nach der Wende aus. Die als „soziale Abfederung“ vorgenommenen großen Programme zur Frühverrentung (ab 52 Jahre) Anfang der 1990er Jahre, die rund 90 Prozent der Betroffenen auch in Anspruch nahmen, sowie die Entlassungen nach Sozialplänen und Sozialplangesichtspunkten führten zu altershomogenen Personalstrukturen in den Unternehmen. Da die nächste Altersgruppe der 40- bis 50-Jährigen in der Regel nicht über anderweitige Absicherungen ihrer nachberuflichen Zeit verfügen, ist wiederum deren Bestreben, solange als möglich im Arbeitsprozess zu verbleiben. Das bedeutet, dass in Ostdeutschland der Generationenwechsel in den Unternehmen kaum erfolgt. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Probleme:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Abbildung 3: Ersatzbedarf und Nachwuchskohorten in Ostdeutschland 2000-2019



Quelle: Statistisches Bundesamt 1999

Das Dilemma besteht darin, dass gegenwärtig noch ein Überschuss an jungen Arbeitskräften vorhanden ist, der aus den genannten Gründen vor allem von den KMU nicht aufgenommen werden kann, eine Entwicklung, die aber nach 2010 umkippt. Um dieser demografischen Falle zu entgehen, müssten die KMU schon heute prospektiv junge Menschen zusätzlich einstellen, wogegen aber die geringe Kapitaldecke der Unternehmen spricht. Dass diese Entwicklung die KMU viel härter treffen wird als Großunternehmen und darüber hinaus in peripheren ländlichen Räumen viel schwieriger zu bewältigen sein wird als in Ballungsgebieten, bedarf kaum näherer Erläuterungen (vgl. Lutz 2003, S. 9-24). Damit stehen gerade periphere ostdeutsche Regionen in besonderer Weise vor dem Problem, Innovationen mit alternden Belegschaften zu erreichen.

Wenn unter den genannten Bedingungen über kooperative Entwicklungsansätze wie InnoRegio, Lernende Region oder andere im Sinne einer Verbesserung der regionalen Lernkultur zur Schaffung innovativer Milieus gesprochen wird, so sind weitere spezifische Rahmenbedingungen vor dem Hintergrund der gravierenden Strukturbrüche in Ostdeutschland unbedingt mit einzubeziehen. Müller u. a. 2001 geben vier Punkte an:

- Die heutigen formalen wie informellen institutionellen Strukturen sind in Westdeutschland über Jahrzehnte gewachsen, während der Strukturbruch in Ostdeutschland zu einer abrupten und grundlegenden Neuordnung von Kooperationen führt, was zu einer Überlagerung von Ansätzen und zu einer gewissen Unübersichtlichkeit beiträgt.
- Unsicherheiten hinsichtlich der Aufwand-Ertrags-Relationen neuer Entwicklungsansätze begünstigen das Festhalten an alten vertrauten Struk-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

turen. Deshalb sind hier Kooperationsnetzwerke eher strukturkonservativ.

- Kooperative Entwicklungsansätze haben einen langen Vorlauf an „Selbstfindung“. In Ostdeutschland besteht aber enormer Handlungsdruck bei knappen öffentlichen Kassen und der Kapitalschwäche der Betriebe, was eine gewisse Skepsis gegenüber diskursiven Verfahren mit sich bringt, die sich mit einer aus der jüngeren Vergangenheit begründeten allgemeinen Skepsis gegenüber Leitbildern und Entwicklungskonzepten überlagert.
- In Ostdeutschland fehlen mit den FuE-intensiven Großunternehmen wichtige Akteure im Konzert der Entwicklungspromotoren. Und die KMU als weitere wichtige private Träger haben mit Anpassungsproblemen zu kämpfen.
  (Vgl. Müller u. a. 2001, S. 126).

Zu diesen Punkten ist unbedingt die ambivalente Funktion und Wirkungsweise der Arbeitsförderung zu ergänzen, die abgesehen von ihrer innovativen Frühphase und der sozialen Funktion wesentlich dazu beigetragen hat, bestehende Probleme zu konservieren. Aus der Sicht des Lernens in peripheren Regionen sollen hier vier Aspekte erwähnt werden:

- Die Arbeitsförderung folgt einer nationalstaatlichen Logik und konterkariert damit gerade in peripheren ostdeutschen Regionen Prozesse der endogenen Regionalentwicklung. Dies führt u. a. zu Paradoxien in der Förderpolitik. Programme wie „Lernende Region“ versuchen, in solchen Regionen innovative Potenziale und damit Human- und Sozialkapital zu befördern, die Arbeitsförderung ist auf Grund ihrer Vermittlungslogik gezwungen, möglichst viele Personen in Arbeit zu bringen. Da dies in der Region nicht sofort möglich ist, werden besonders junge und kreative Menschen abgezogen, die eigentlich dringend für den wirtschaftlichen Aufbau benötigt werden.
- Die Arbeitsförderung geht nach wie vor von dem Paradigma aus, dass der Grund der Arbeitslosigkeit in den individuellen Defiziten der Arbeitslosen liegt und durch kursförmige Weiterbildung zu lösen sei. Damit sind zwei schwerwiegende Konsequenzen verbunden. Wie schon erwähnt, ist die Arbeitsförderung der mit Abstand wichtigste Finanzier beruflicher Weiterbildung. Dies führt jedoch teilweise zur Fehlorientierung der Weiterbildungseinrichtungen, da die Steuerung hauptsächlich durch einen externen Akteur (Arbeitsamt) erfolgt, der nicht zugleich Abnehmer des Produkts ist, für den Bildung eher statistische und soziale jedoch keinesfalls regionale Funktionen hat. Damit ist die innovative Funktion, die Weiterbildung in strukturschwachen Regionen mit ausfüllen müsste, beträchtlich blockiert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Für die Individuen erzeugt diese Art von Weiterbildung, wenn sie anschließend nicht zu einer Erwerbsarbeit führt, Frustration und Demotivation. Damit wird Weiterbildung generell diskreditiert und der Eindruck bei vielen erweckt, dass Weiterbildung als Abstellgleis der ostdeutschen Transformation fungiert. Dies erscheint vor dem Hintergrund der Diskussion um lebenslanges Lernen besonders problematisch.

- Durch die Restriktionen bei den Arbeitsfördermaßnahmen (ABM, SAM) wurde – abgesehen von der innovativen Anfangsphase – die Unselbstständigkeit und mangelnde Eigeninitiative der Betroffenen weitgehend konserviert. Das selbstständige Denken wird den Menschen nach wie vor abgenommen. Die Führungskräfte der Arbeitsfördergesellschaften entwickeln Maßnahmen, die die zugewiesenen Arbeitslosen durchführen.
- Durch die Suche nach geeigneten Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen erfolgte eine massive Inwertsetzung ehrenamtlicher/freiwilliger Tätigkeiten für den zweiten Arbeitsmarkt. Auf diese Weise ist der Stellenwert bürgerschaftlichen Engagements erheblich herabgesetzt worden, was sich nachhaltig negativ auf das Sozialkapital der Region auswirken wird. Schwerwiegend ist dabei vor allem, dass im soziokulturellen Bereich Strukturen geschaffen wurden, die auf Grund der lange Zeit diskontinuierlichen Förderung oft prekären Schwankungen unterlagen und gegenwärtig vielfach wegen der Streichung dieser Förderung zu verschwinden drohen.

Mit der Nennung dieser Aspekte sollen keineswegs Leistungen von Weiterbildungseinrichtungen, Arbeitsfördergesellschaften oder auch Arbeitsämtern geschmälert werden. Hier zeigt sich aber sehr gut der Einfluss politischer Rahmenbedingungen, wenn einfache Lösungen gesucht, Modelle kopiert und damit Besonderheiten nicht genügend berücksichtigt sowie Folgewirkungen nicht abgeschätzt werden.

3. Lernen in peripheren Regionen – eine besondere Herausforderung?

3.1 Die Situation in strukturschwachen Regionen

In modernen Gesellschaften besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Prosperität einer Region und der in ihr vorhandenen innovativen Milieus. Die Fähigkeit zur Innovation ist eine wesentliche Voraussetzung, den Risiken des nationalen und internationalen Wettbewerbs gewachsen zu sein. Nur auf diese Weise können Regionen von reaktiven Anpassungsleistungen zur Mitgestaltung des Wandels unter Einschluss alternativer Lösungen übergehen. Inno-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

vation kann dabei vor allem als Produkt kollektiver Lernprozesse angesehen werden, die in Teams, Akteursnetzwerken und anderen Kooperationsformen stattfinden (vgl. Siebel 2001).

Erfolgreiche Regionen belegen vielfach, dass durch eine enge Kooperation zwischen Politik, Administration, Unternehmen, Forschungs- und Bildungseinrichtungen Synergien erreicht und Innovationen ausgelöst werden. Eine selbsttragende Regionalentwicklung erfordert zudem die Bereitschaft und Fähigkeit regionaler Akteure, gemeinsam an Entwicklungsprozessen zu lernen und sich schnell und flexibel auf neue Situationen einzustellen (Konzept der kooperativen und lernenden Region, vgl. Baitsch/Müller 2001, S. 1).

Wie stellt sich nun die Situation in peripheren und strukturschwachen Regionen dar und welche möglichen Ansätze lassen sich daraus ableiten? Periphere/strukturschwache Regionen sind unter anderem gerade dadurch charakterisiert, dass in den politisch-administrativen Entscheidungsstrukturen entweder nicht genügend Potenzial vorhanden ist oder freigesetzt werden kann, um innovative Milieus im breiteren Maße hervorzubringen bzw. zu befördern. In Zeiten von Strukturbrüchen geraten Politik und Administration schnell in die Lage von Mangelverwaltern. Das Denken erfolgt in Kategorien von Defiziten und Streichungen, wobei der Erhalt der Zukunftsfähigkeit der Region/Kommune oft aus den Augen verloren wird. Insbesondere die Ressort geprägte und durch administrative Grenzen geleitete Sichtweise (Kommune/Landkreis) verstärkt sich noch in schwierigen Zeiten. Unter den Transformationsbedingungen in Ostdeutschland kommt in altindustriellen Regionen oft noch hinzu, dass die angebotene Entwicklungsstrategie der Politik- und Verwaltungsimporte mit dem vorrangigen Versuch nach Einwerbung auswärtiger Investoren mit dem Glauben des alten hegemonialen Milieus an die volle industrielle Revitalisierung zusammentrifft. Dazu hat sicher auch der Begriff der nachholenden Modernisierung beigetragen, der leicht suggeriert, dass der richtige Weg vorgezeichnet ist und nur schneller begangen werden muss.

Statt dessen geht es in Altindustrieregionen, wie Siebel es am Beispiel der Internationalen Bauausstellung Emscher-Park beschreibt, um eine Änderung des bisherigen Weges, „um einen anderen Umgang mit dem, was da ist, um die Änderung der Verhaltensweisen und Mentalitäten, um die Durchsetzung neuer Problemdefinitionen“, also um qualitative Änderungsprozesse, die wesentlich höhere Anforderungen an Lernprozesse und deren Ausgestaltung stellen. Es handelt sich hier um strukturänderndes Lernen, das als Kern von Innovation in strukturschwachen Altindustrieregionen betrachtet wird (vgl. Siebel 2001).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Gerade in dieser Situation, in der sich die Akteure in besonderem Maße mit ungewissen zukünftigen Entwicklungen auseinandersetzen müssen, ist die Bereitstellung einer breiten Palette von Handlungsmöglichkeiten, die genügend Alternativen erarbeiten (vgl. Stahl/Schreiber 1999, S. 339 f.), unbedingt notwendig, aber um so schwieriger praktisch zu verwirklichen. Soziale Systeme sind von sich aus eben nicht entwicklungsoffen und tendieren eher zu ihrer Reproduktion und damit zu Stabilität. Stabilität ist ein höherer Wert als Instabilität, Sicherheit besser als Unsicherheit (vgl. Baitsch 1999, S. 255). In bestehende Strukturen sind Eigentums-, Macht- und Qualifikationsinteressen investiert. Innovation weckt damit notwendig Widerstände dieser Interessen (vgl. Siebel 2001).

3.2 Orientierung auf die Entwicklung endogener Potenziale

Unbedingt notwendig scheint unter den bisher genannten Bedingungen eine Orientierung auf die Entwicklung endogener Potenziale – und das sind in einer strukturschwachen Region in der Regel sowohl die Menschen mit ihrer Kreativität, ihrer Motivation und ihrem Engagement als auch die Fähigkeiten von Individuen und Organisationen zu Kooperationen – kommt aber andererseits schon dem Münchhausen-Prinzip nahe. Strukturschwache Regionen auf ihre regionsinternen Potenziale zu verweisen, die besser zur Gestaltung zu bringen sind, muss nach Thomas und Woderich schon als Paradoxie erscheinen, haben doch Potenzialanalysen immer wieder gezeigt, dass leistungsschwache Regionen eben auch über geringere Potenziale verfügen (vgl. Thomas/Woderich 2001, S. 17).

Ebenso gehen Häußermann und Siebel davon aus, dass eine alte Industrieregion von ökonomischen, politischen, sozialen, kulturellen und ökologischen „Altlasten“ geprägt ist. Unter solchen Voraussetzungen würde eine alleinige Orientierung auf die endogenen Potenziale schon dem Münchhausen-Prinzip entsprechen, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen (vgl. Häußermann/Siebel 1993, S. 218-223). Beide Arbeiten gehen deshalb davon aus, dass eine Strategie der Mobilisierung endogener Potenziale eine Selbstbesinnung aber nicht Selbstbeschränkung auf die regionalen Potenziale bedeutet, also den Import von Know-how und Kapital mit einschließt. Unter dem Gesichtspunkt von Kooperationen macht Fürst auf dieses Wechselverhältnis aufmerksam, wobei er hervorhebt, dass regionale Anlässe für Kooperationen meist zu Projekt bezogenen Kooperationen führen. Regionsbezogene Kooperationen bedürfen dagegen eher der Anstöße von außen. Regionale Kooperation muss aber zunehmend aus der Region selbst initiiert, oder mindestens durch Vorteile der Kooperation stabilisiert werden (vgl. Fürst 1999, S. 53).

Häußermann und Siebel (1993) beschreiben eine Reihe von Klippen, die ein Scheitern einer Strategie der Mobilisierung endogener Potenziale bein-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

halten könnten. Damit die Mobilisierung gelingt, sei sie auf außergewöhnliche und zugleich prekäre gesellschaftliche Voraussetzungen angewiesen: Die Macht des regionalen Akteurssystems muss gebrochen, der Filz bereits gerissen, die regionale Kultur fraglich geworden sein. Erst wenn die Krise der alten Entwicklungslogik erkennbar geworden ist, sind die Akteure gezwungenermaßen bereit, sich auf Neues einzulassen. Der Vorteil dieser Strategie gegenüber anderen Ansätzen sei gerade für periphere Regionen, dass sie genuin darauf angewiesen sind, sich offen zu halten für die Beteiligung möglichst vieler regionaler Akteure. Ihr Erfolg ist sehr stark davon abhängig, ob es möglich ist, eine Öffentlichkeit zu schaffen, in der Partizipation nicht nur zur Verteidigung von Traditionen sondern zu sozialer und kultureller Erneuerung führt (vgl. Fürst 1999, S. 53). Deshalb müssen nach Krätke „der Region verpflichtete Entscheidungsstrukturen und Entscheidungsprozesse" geschaffen und gestärkt werden, um regionale Akteure zu gewinnen. Dabei nimmt das „Konzept regionaler Identität" eine zentrale Stellung ein, weil strukturschwache Regionen nicht über anschlussfähige innovative und entsprechende wirtschaftliche wie kulturelle Milieus und positiv besetzte Traditionen verfügen. Sie müssen also von individuellen und kollektiven Akteuren bewusst gestaltet werden (vgl. Krätke 1995, S. 256).

In modernen Gesellschaften sind Organisationen und nicht Individuen die mächtigsten Akteure. Sie prägen die Einstellungen und das Handeln von Individuen (vgl. Mayntz 1992, S. 19-32). Deshalb kommt es insbesondere auf die kollektiven Akteure an. Das heißt, dass für das bewusste Konstruieren regionaler innovativer Milieus das Verständnis der Funktions- und Handlungsweise von Organisationen außerordentlich wichtig ist. In welcher Weise kann dann von einer Organisation als Lernsubjekt gesprochen werden? Eine zentrale Grundvoraussetzung ist die eigene Identität von Organisationen, aus der sich eine eigenständige Handlungsfähigkeit und kognitive Struktur ableiten lassen. In Organisationen werden durch kooperatives Handeln Aufgaben bewältigt, gemeinsame Ziele entworfen, umgesetzt und bei erfolgreicher Kooperation auch auf andere Aufgaben/Ziele angewandt.

Diese „strukturell identischen Wiederholungen kooperativer Handlungsvollzüge" (vgl. Delbrouck u. a. 1998, S. 25) führen zu Handlungsroutinen, zu einem Prozess der Angleichung von Auffassungen über Aufgabenerfordernisse, Kooperationsmodi, Verteilung von Zuständigkeiten, angemessene Abläufe, Technikeinsatz u. a. innerhalb der Organisation. Werden diese Routinen als wertvoll empfunden, werden sie zu Handlungsmustern und gewinnen einen besonderen Wert für die Organisation. Diese kollektiv entwickelten und geteilten Annahmen und Verständnisse über die organisationale Wirklichkeit werden im Sinne von Max Elden (1983) als „lokale Theorie" bezeichnet (vgl. Baitsch 1998, S. 92).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Diese Sichtweisen sind zweifellos in ihrer Wirkung ambivalent. Einerseits geben sie der Organisation Stabilität und den Mitgliedern Sicherheit und Verlässlichkeit, andererseits können sie die Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit im Verhältnis zur Umwelt einschränken (Stichwort: „Betriebsblindheit"). Entscheidend ist dabei, wie flexibel oder starr die Organisation auf störende Einflüsse reagiert. Organisationales Lernen entwickelt sich genau aus diesen Wahrnehmungen und Beiträgen, die die üblichen Interaktions- und Kooperationsmuster stören und die somit einen Widerspruch zur bestehenden lokalen Theorie verkörpern.

Die Berücksichtigung der Verhaltensweise von Organisationen macht darüber hinaus deutlich, dass Veränderungen Störungen der Routine voraussetzen, die auf Grund der hierarchischen Strukturen von Verwaltungen nur schwer aus dem herrschenden Milieu selbst kommen können. Wenn sich „lokale Theorien" in Organisationen herausbilden, dann lässt sich unseres Erachtens diese Hypothese auf die Region übertragen. Auch die regionalen Akteure des herrschenden Milieus bilden durch den Umgang miteinander gemeinsame Vorstellungen von der Region und ihrer Umwelt aus, also eine regionale Theorie. Letztere konnte z. B. bisher in der Region Südbrandenburg vereinfacht umschrieben werden: Regionalentwicklung ist gleich Wirtschaftsentwicklung und die wird in strukturschwachen Regionen über den Weg der Investorenwerbung erzielt.

4. Lösungsansätze in der Praxis

4.1 Ausgangssituation

Die hier nur in Ansätzen skizzierte Sachlage verdeutlicht die Schwierigkeiten sowie besonders die Komplexität der anzustrebenden Problemlösungen, vor denen eine Altindustrieregion wie die Lausitz steht. Mehr als zwölf Jahre versuchter Anwerbung auswärtiger Investoren haben gezeigt, dass der bisherige Weg allein die Beschäftigungsprobleme nicht lösen kann. Die von Häußermann und Siebel beschriebenen außergewöhnlichen Voraussetzungen sind unseres Erachtens generell in der Region gegenwärtig gegeben, bedürfen jedoch sowohl starker regionsexterner Anregungen und Unterstützungen als auch eines verstärkten Drucks seitens regionaler Initiativen.

Soll die Region wieder Anschluss an prosperierende Regionen gewinnen, dann benötigen wir nach einer verkürzten und vielfach Ressort geprägten Sicht auf wirtschafts-, arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Prozesse einen ganzheitlichen Ansatz, der die Region als einheitlichen Arbeits-, Lebens- und Identitätsraum der Menschen betrachtet und die bestehenden Grenzen überwindet. Um Innovationen zu erzeugen, müssen wir quer zu diesen Bereichen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Lernen als zentrales Gegenwarts- und Zukunftsthema annehmen, Lernen für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung. Berufliche wie politische Bildung und Weiterbildung müssen integrale Bestandteile regionaler Strukturentwicklung werden, das heißt, sich besonders in peripheren Regionen als Begleiter von Entwicklung verstehen. Nur mit selbstständigen und aktiven Bürgern lassen sich nachhaltige innovative Milieus in der Region erzeugen. Der Gestaltungswille allein ist hierbei eine notwendige aber keinesfalls hinreichende Bedingung. Hinzu kommen müssen unbedingt die Möglichkeiten zur Mitgestaltung sowie die Akzeptanz und Anerkennung erbrachter Leistungen. Dieses Spannungsfeld wird später am Beispiel der lokalen Agenda 21 demonstriert.

Das bedeutet, sich von alten Denkmustern, Arbeitsformen, Gewohnheiten u. a. auch trennen zu können. Innovation ist vor allem ein Problem von selbstorganisierten Handlungs-, Lern-, Verständigungs- und Gestaltungsprozessen. Selbstorganisation in der Region verlangt, dass neue Verhaltensweisen und Wertmaßstäbe durch die Akteure hervorgebracht werden. Sollen sich Selbstorganisationsprozesse optimal entwickeln, brauchen wir sowohl „Bottom-up"- als auch „Top-down"-Initiativen. Vielfach führt erst die Verknüpfung beider zu innovativen Milieus. Sie setzt das Verständnis für die „jeweils andere Seite" voraus und muss erst in einem meist mühsamen längeren (Lern-)Prozess erarbeitet werden. Die Veränderung von Verhaltensweisen und Formen der Zusammenarbeit muss in erster Linie von innen heraus, das heißt von den beteiligten regionalen Akteuren kommen. Je enger dabei Lernen an Innovation heranrückt, desto stärker wird Lernen zum Such-, Kommunikations- und vor allem Kooperationsprozess.

Gerade unter diesen Bedingungen erscheinen Projekte wie die komplementär arbeitenden der Lernenden Region und des „Managements regionaler Lernkulturen" geeignet, da sie die Potenziale aller regionalen Akteure ansprechen, alternativen Lösungsansätzen Raum geben und insbesondere Lernprozesse auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene in den Mittelpunkt rücken (sollten).

Zu den Aufgaben unseres Projekts gehört es, die genannten Verknüpfungen zu ergründen und mit herzustellen, lernhemmende Rahmenbedingungen zu analysieren und daraus ableitend den Aufbau einer für die Region notwendigen lernförderlichen Infrastruktur zu ermitteln und deren Ausgestaltung zu unterstützen. Im Unterschied zu den Projekten der Lernenden Region sind wir nicht Konkurrenten gegenüber anderen regionalen Akteuren um die gleichen Fördermittel, was uns in der Region eine gewisse Unabhängigkeit erlaubt und uns für die Übernahme intermediärer Gestaltungsaufgaben prädestiniert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Für uns stehen entwicklungsbezogene Projekte und Netzwerke sowie Kooperationen im Vordergrund.

Nun kann ein kleines Team schlecht die Gesamtheit der Einflussfaktoren einer regionalen Lernkultur erfassen und strukturieren. Wichtig ist für uns das Auffinden von Schlüsselbausteinen. Durch die eigene Initiierung von derartigen Prozessen erhöht sich natürlich der Handlungsspielraum, da in dem Fall eine bessere Überprüfung der eigenen Hypothesen in der Praxis möglich ist. Zudem bringt der Erfolg Anerkennung und damit erweiterte Beobachtungs- und Gestaltungsmöglichkeiten mit sich.

4.2 Arbeitsdefinition des Begriffs der regionalen Lernkultur und handlungsleitende Hypothesen

Als Arbeitsdefinition verstehen wir unter einer regionalen Lernkultur sowohl die spezifische Ausgestaltung der Art und Weise des Lernens/Nichtlernens von individuellen und vor allem organisationalen Akteuren auf der lokalen und regionalen Ebene sowie die Art des Umgangs mit außer-regionalen Einflüssen zur Beförderung innovativer Milieus. Der Innovationsbegriff umfasst im Sinne einer ganzheitlichen Auffassung von Regionalentwicklung sowohl technologische, als auch soziokulturelle, ökologische und institutionelle Innovationen. Eine regionale Kultur des Lernens hat sich daran zu messen, wie weit es ihr gelingt, Ängste und Barrieren abzubauen und ein lernoffenes Klima zu erzeugen. Aus heutiger Sicht gehören für uns zu den Charakteristika einer zukunftsfähigen regionalen Lernkultur ein ganzheitlicher Ansatz der Regionalentwicklung, die Kombination von Bottom-up- und Top-down-Ansätzen, funktionsfähige regionale (Lern-)Netzwerke neben produktorientierten Netzwerken, innovative Milieus, Unterstützungsstrukturen für individuelle Kompetenzentwicklung und organisationales Lernen, die Etablierung einer grenzüberschreitenden Dialog- und Kooperationsfähigkeit sowie die Beförderung von Bürgerengagement.

Für unsere Arbeit sind folgende Hypothesen handlungsleitend:

- Lernprozesse auf regionaler/organisationaler Ebene sind in der Regel informelle Lernprozesse und wie im sozialen Umfeld an die Praxis gebunden. Das heißt, dass eine regionale Theorie nicht hinreichend ist, lässt sich am besten an praktischen Beispielen durch die Initiierung/Gestaltung von Projekten und Netzwerken verdeutlichen.
- Das Konzept der lokalen (resp. regionalen) Theorie bietet wichtige Ansatzpunkte, um strukturänderndes Lernen zu befördern. Mitarbeiter in Organisationen besitzen auch eigene Vorstellungen und bringen Ideen aus der Umwelt in die Organisation hinein, die nicht unbedingt mit der herrschenden lokalen Theorie übereinstimmen. Darin liegt ein wichti-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

ger Aspekt des Entwicklungspotenzials einer Organisation. Auf die Region übertragen heißt das, dass einerseits in den Organisationen, die dem herrschenden Milieu angehören, Personen zu finden sind, die durchaus nicht uneingeschränkt die Entwicklungsvorstellungen und –blockaden des herrschenden Milieus teilen und damit offen für Alternativen sind. Andererseits gibt es Organisationen, die nicht zu dem genannten Milieu gehören und selbst andere Strategien verfolgen, oder für solche zugänglich sind.

4.3 Gestaltungsarbeit in der Region

Aus den Ausführungen folgt für unsere Arbeitsweise, dass wir generell versuchen müssen, die lokalen und regionalen Theorien, sprich die etablierten Routinen zu stören, um ein Nachdenken über andere Problemlösungen anzuregen und schließlich solche Ideen auch umzusetzen. Dabei kommt der Suche nach Verbündeten unter den Entscheidungsträgern, die nicht nur zuständig sind, sondern sich auch zuständig für Entwicklungen fühlen, eine große Bedeutung zu. Zu beachten und zu analysieren sind in dem Zusammenhang unbedingt die unterschiedlichen Handlungslogiken, in denen Akteure von Organisationen eingebunden sind. Des Weiteren gehört die Kooperation mit einflussreicheren Organisationen dazu, die eine gleiche oder ähnliche Entwicklungsphilosophie (hier Entwicklung der endogenen Potenziale) vertreten. Da wir einerseits den Vorteil einer gewissen Unabhängigkeit genießen, andererseits dadurch aber über keine politische Legitimation verfügen, gilt als Maxime: Dialog geht vor Konfrontation. Wir müssen inhaltlich überzeugen sowie Konsens bzw. Kompromisse suchen und können erst mit den Ergebnissen unserer Arbeit Vertrauen aufbauen, was Konfrontationen aber keineswegs ausschließt. Praktische (Projekt-)Erfolge erweisen sich dabei als beste Legitimation, um bei regionalen Entscheidungsträgern Gehör zu finden und als Partner akzeptiert zu werden. Im Folgenden werden einige Projekte und deren Beziehungen und Abhängigkeiten untereinander dargestellt.

4.3.1 Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsförderung oder Kompetenzentwicklung?

Wenn real die Arbeitslosigkeit in der Region bei 30 bis 40 Prozent liegt, dann bleiben Vermittlungen in den regulären Arbeitsmarkt für den weit größeren Teil des betroffenen Personenkreises eine Illusion. Für den letztgenannten Kreis birgt aber die klassische fachbezogene Weiterbildung Gefahr, ins Leere zu laufen. Hier muss es in erster Linie um die Beförderung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen gehen. Schäffter spricht in diesen Fällen von einem zieloffenen Entwicklungsprozess, in dem das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot vorweggenommen werden kann (vgl. Schäffter 1998, S. 29). Dem-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

zufolge ist es notwendig, Unterstützung bei der Entwicklung adäquater Lern- und Handlungsstrategien zu geben, die es besonders in krisenhaften Lebenssituationen ermöglichen, sich auseinander zu setzen und durch eigenaktives Handeln neue Wege einzuschlagen. Es geht um die Ermöglichung eines aktiven und selbsterschließenden Lernens; an die Stelle von Reaktionsmethoden treten Aktionsmethoden (vgl. Arnold/Lermen 2003, S. 26). Diese Herangehensweise erfordert eine Umkehrung des Defizitansatzes und setzt bei den individuellen Stärken (Ressourcen) an, die in unterschiedlichem Maße jeder Mensch besitzt. Um diese Stärken bewusst zu machen, sind jedoch vielfach erst einmal Lernbarrieren zu überwinden. Deshalb erscheint unter solchen Voraussetzungen ein an Tätigkeiten gebundenes Lernen sinnvoll.

Dieser Ansatz wurde in der Praxis am Beispiel der ABM „Ermittlung der Vereinsstruktur in ausgewählten Kommunen durch Befragung von Vereinsvorsitzenden" mit zwei zugewiesenen Frauen (längere Zeit arbeitslos, Facharbeiterinnen) erprobt. Konzeptionell konnte auf das EUROPOOL-Projekt der Lernberatung zurückgegriffen werden (vgl. Kemper/Klein 1998), wobei für den konkreten Fall (Systemumbruch, anhaltend hohe Arbeitslosigkeit u. a.) praktische Vorbilder fehlten. In mehr als dreijähriger Zusammenarbeit in für die Frauen alternierenden Phasen von Arbeitsförderung und freiwilliger Tätigkeit während der Arbeitslosigkeit konnte gezeigt werden, dass individuelle Kompetenzentwicklung bei Gestaltung entsprechender lernförderlicher Bedingungen auch in schwierigen Lebenslagen erfolgreich sein kann. Aus den Untersuchungen wurde die Entwicklung von Handlungsfähigkeit in vier Phasen abgeleitet: Aufbau-, Selbstfindungs-, Erschließungs- und Verselbstständigungsphase. Das Beispiel ist an anderer Stelle ausführlich beschrieben (vgl. Aulerich/Scholz 2001). Deshalb sei hier nur hervorgehoben, dass sich unter Lerngesichtspunkten ein entscheidender Wandel beim Übergang von der zweiten zur dritten Phase vollzieht. Dominieren in den ersten beiden Phasen beiläufige Lernprozesse (Abbau von Lernbarrieren, Auflösung von Lernverweigerungen), so erfolgt nun verstärkt ein bewusst reflektiertes informelles Lernen. Die Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins erlaubt jetzt, einen selbst bestimmten Lernrhythmus anzusteuern. Entscheidend erscheint die Rückbindung an eine Handlungsräume gebende, als sinnvoll erlebte Arbeitsaufgabe.

4.3.2 Gestaltung lernförderlicher Strukturen in Entwicklungsprojekten

Hatte sich der Ressourcenansatz grundsätzlich als ein gangbarer Weg erwiesen, galt es, den Nachweis auch für ein größeres innovatives Projekt zu führen. Damit verbunden waren Überlegungen, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie über die Projektförderung versucht werden kann, Humanpotenzial in der Regi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

on zu aktivieren und auch zu halten sowie parallel dazu Kooperationen zwischen Akteuren und Unternehmen zu befördern. Hier bot sich die Adaptation eines EU-Projekts („PRATIKAS – Europäische Frauenprojekte in der Uckermark") an, das von der tamen GmbH Berlin unter dem Gesichtspunkt einer entwicklungsbezogenen Qualifizierung (vgl. Franzky u. a. 1998, S. 116 f.) initiiert und mit örtlichen Arbeitsfördergesellschaften in der Uckermark 1996/97 durchgeführt wurde.

Ausgehend davon, dass Brandenburger landwirtschaftliche Unternehmen sich noch in der Stabilisierungsphase befanden, die Führungskräfte überaltert waren (Durchschnittsalter 58 Jahre), Qualifizierungen nach der Wende kaum stattgefunden haben und auf der anderen Seite viele qualifizierte Arbeitnehmer arbeitslos wurden, bestand der Hauptgedanke des Projekts darin, dass Arbeitslose mit möglichst höherer Qualifikation für Unternehmen eine innovative Idee entwickeln und diese während der Projektlaufzeit von zwei Jahren möglichst bis zur Umsetzungsreife führen. In dem Fall würden sie sich als Know-how-Träger ihren eigenen Arbeitsplatz schaffen. Die Beteiligten arbeiteten vier Tage pro Woche im Unternehmen. Die dafür erforderliche Kompetenzentwicklung erfolgte an einem Tag in der Woche, vermittelt durch die oben angedeutete Philosophie.

Das Projekt wurde unter dem Titel „Neue Wege in der Südbrandenburgischen Landwirtschaft" zusammen mit der tamen GmbH weiter entwickelt und auf die regionalen Verhältnisse übertragen. Von unserer Seite wurden eine an den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern orientierte Lernberatung und Lernbegleitung in das Projekt integriert, die regionale Verankerung vorgenommen sowie das Projekt begleitet. Es wurde 1998/99 durchgeführt und 2000 bis 2002 mit Veränderungen wiederholt. Nähere Ausführungen sind an anderer Stelle bereits vorgenommen worden (vgl. Scholz 2003, S. 87-98). Im ersten Projekt wurden über 40, im zweiten 50 Prozent der Beteiligten von den jeweiligen Unternehmen eingestellt. Eine Nutzung des Projekts landesweit wird vom Brandenburgischen Landwirtschaftsministerium in Erwägung gezogen.

Für unsere Arbeit in der Region als Intermediäre waren beide Projekte in mehrfacher Hinsicht interessant. Sie betrafen alle vier Landkreise, wodurch wir durch die Erfolge gute Beziehungen zu den Landratsämtern, Unternehmen, anderen Verwaltungen sowie anderen Initiativen aufbauen und uns bekannt machen konnten. Damit waren Bahnen für weitere gemeinsame Projekte und Aktionen geebnet. Wichtig war insbesondere die Wiederholung des Projekts. Waren beim ersten eher Skepsis und stärkere Mitnahmeeffekte zu beobachten, gewährleisteten der Erfolg und das durch die gemeinsame Arbeit aufgebaute Vertrauen im zweiten Durchgang eine viel bessere Kooperation. Von Bedeutung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

war darüber hinaus, dass wir unter den Entscheidungsträgern eine stark integrierende Person nach einiger Zeit für das Projekt gewinnen konnten, was die Arbeit ungemein erleichterte. Über diesen Weg waren Lernprozesse in anderen Ämtern viel leichter anzuregen. Die Größe des Projekts und die Arbeit über mehrere Landkreise verbesserte auch die Kooperationschancen zwischen den beteiligten Unternehmen, weil dadurch die Kooperationsängste abgebaut werden konnten.

Für periphere Regionen, die eben nicht über ausreichend innovative Milieus verfügen, ist es besonders wichtig, Innovationen von außen zu holen und diese dann in die regionalen Potenziale einzubinden. Diese Einbindung ist durchaus nicht konfliktfrei, wie wir mehrfach erleben konnten und bedarf intensiver Moderationsarbeit.

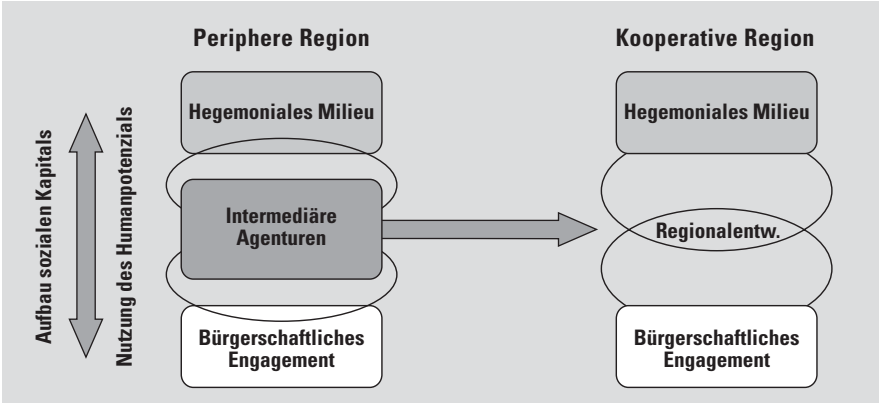
4.3.3 Entwicklung bürgerschaftlichen Engagements

In jüngerer Zeit wird die Entwicklung von Regionen stärker unter den Gesichtspunkten des in ihnen verfügbaren Humankapitals sowie des vorhandenen sozialen Kapitals diskutiert. Wir schließen uns an dieser Stelle der folgenden Definition des sozialen Kapitals an: Unter Sozialkapital werden jene sich wechselseitig stabilisierenden Gefüge aus relevanten Rahmenbedingungen (formelle und informelle Regeln) einerseits und sozialen Netzwerken andererseits verstanden, die in einer Region die Entstehung einer Kooperationskultur bewirken (vgl. Müller u. a. 2001, S. 129). Dabei wird immer wieder die besondere Bedeutung horizontaler Netzwerke hervorgehoben. Bürgerschaftliches Engagement sowie die vorhandene Soziokultur werden als Faktoren meist genannt. In der Praxis aber spielen sie in peripheren Regionen oft keine besondere Rolle, obwohl dies Faktoren sind, die durch die Region selbst in wesentlichem Maße mit beeinflusst werden können.

Unseres Erachtens bedarf es gerade in strukturschwachen Regionen, die sich durch eine nicht ausreichende Kooperationskultur auszeichnen, in denen von der Wirtschaft wie von der Politik/Administration noch nicht genügend Impulse für die regionale Entwicklung ausgehen, in besonderem Maße der Impulsverstärkung durch zivilgesellschaftliche Akteure, die durch eine unabhängige (externe) Moderation begleitet und im Bedarfsfall auch initiiert werden sollte, wie in der folgenden Abbildung dargestellt:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Abbildung 4: Entwicklungschancen peripherer Regionen



Gerade in Ostdeutschland ist eine kooperative Kultur zwischen Bürgerschaft und Politik/Administration wenig ausgeprägt. Dies zeigt sich am Beispiel der lokalen Agenda 21 deutlich. Sie kann als Risiko begriffen werden – die Entscheidungen treffen die demokratisch legitimierten Abgeordneten, andere wollen sich nur einmischen, ohne die Verantwortung zu haben und zu tragen – oder sie kann als Chance angesehen werden, um die Ideen und das Engagement möglichst vieler Bürgerinnen und Bürger für die Gestaltung der Arbeits- und Lebensbedingungen produktiv zu machen und im Vorfeld von Entscheidungen in die Entscheidungsfindung einfließen zu lassen. Kreativität und Motivation lassen sich jedoch nur entfalten, wenn Partizipationsmöglichkeiten und Freiräume vorhanden sind bzw. gewährt werden. Darin liegt ihr Preis, der nicht zuletzt vor dem hierarchisch geprägten ostdeutschen Hintergrund vielen Entscheidungsträgern zu hoch zu sein scheint.

Die Ausgestaltung des Verhältnisses von legitimierter Entscheidungsmacht und bürgerschaftlichem Engagement halten wir demgegenüber für eine entscheidende Komponente der Zukunftsfähigkeit von peripheren Regionen. Um hier Lernprozesse bei Politikern, Verwaltungen, der Wirtschaft und der Bevölkerung in Gang zu setzen, haben wir in der Stadt Lauchhammer (rund 20.000 Einwohner) die lokale Agenda 21 als unabhängige Bürgerbewegung 1997/98 mit initiiert. Agenda-21-Initiativen schienen uns von Beginn an wegen ihres ganzheitlichen und grenzüberschreitenden (horizontalen) Netzwerkansatzes als ein besonders interessantes Medium zur Gestaltung einer lernförderlichen Infrastruktur in der Region.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Die Agenda 21 gehört zu den wenigen Netzwerken, die über alle gesellschaftlichen Bereiche arbeitet und allein durch die Diskussion von Leitbildern für den Aufbau entwicklungsbezogener Kooperationen prädestiniert ist. Allerdings müssen sich die Agenda-21-Akteure dann auch als Intermediäre begreifen und demzufolge kompromissfähig sein. Die lokale Agenda 21 verfügt darüber hinaus ebenso über große Potenziale zur individuellen Kompetenzentwicklung, da sie breite und vielfältige Lernfelder bietet, die die Akteure selbst bestimmen und ausgestalten können (vgl. Scholz 2003, S. 141-153).

Die lokale Agenda 21 Lauchhammer hat rund 50 ständige Mitstreiter. Sie hat die ersten zwei Jahre benötigt, um nach einer internen Selbstverständigung in der Stadt als Größe wahrgenommen zu werden. Während der anschließenden Phase der vollen Etablierung als Institution in der Stadt erfolgte parallel die Verbreitung des Agenda-21-Gedankens in der Region, einschließlich der Unterstützung bei Gründungen. Der eigene Landkreis verfügte per Kreistagsbeschluss über eine Agenda 21, die aber wenig über den Beschluss hinausging. Im Nachbarlandkreis gab es erste Bestrebungen. Wir nahmen zu beiden Kontakte auf, um gemeinsam den Agenda-21-Prozess zu verstärken, stießen jedoch bei den Verwaltungen als unabhängige Bürgerbewegung auf eine gewisse Skepsis. Unsere über das genannte Landwirtschaftsprojekt und andere Initiativen aufgebauten Beziehungen halfen bei den Kontakten, reichten aber offensichtlich als Vertrauensbasis noch nicht. Auch die regionale Planungsgemeinschaft Lausitz-Spreewald verfügt über eine regionale Agenda 21, für die Ähnliches zutraf.

Um Verbindungen zu diesen regionalen Top-down-Ansätzen aufzubauen und gleichzeitig lokale Initiativen zu ermuntern, musste eine Sondersituation geschaffen werden. Hier half der Zufall. Anfang 2001 nahmen wir an einem Workshop zur lokalen Agenda 21 in Ostdeutschland teil. Da die Veranstaltung eher als Abfrage von Initiativen denn als Erfahrungsaustausch organisiert war, gab es unter den Teilnehmern großen Unmut. Wir schlugen daraufhin im Pausengespräch vor, einen ostdeutschen Erfahrungsaustausch zu organisieren. Daraus entwickelte sich in Verbindung mit dem Brandenburger Ministerium für Landwirtschaft, Umweltschutz und Raumordnung die Idee, eine Konferenz im Vorfeld des Weltgipfels in Johannesburg in Lauchhammer durchzuführen. Der „Erste Lokale Agenda-21-Tag“ in Ostdeutschland mit rund 200 Teilnehmern wurde zu einem großen Erfolg, der unser Renommee in der Region und darüber hinaus wesentlich stärkte. Dazu hatte unsere Initiative zur Organisation und Durchführung auch schon im Vorfeld beigetragen. Wir wurden als eine von vier Lokalen Agenda 21-Initiativen zum Podiumsgespräch auf der nationalen Konferenz für Nachhaltigkeit eingeladen. Mit der Formulierung „Erster lokaler Agenda-21-Tag“ hatten wir uns gleichzeitig das Ziel gesetzt, zu einer Verstetigung des Erfahrungs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

austauschs anzuregen und beizutragen, was auch gelungen sein dürfte. Die nächste Konferenz wird im September 2003 in Wismar (Mecklenburg-Vorpommern) stattfinden.

Im Gefolge der angeführten Aktivitäten konnten wir eine gemeinsame Arbeitsgruppe regionale-lokale Agenda 21 initiieren, die seitdem unter der Leitung der Geschäftsstelle der Regionalen Planungsgemeinschaft regelmäßig zusammen kommt, um gemeinsame Aktivitäten zu beraten. Mit dem Agenda-21-Tag haben wir gleichzeitig das Brandenburg weit ehrenamtlich arbeitende Netzwerk „Brandenburgische Werkstatt Lokale Agenda 21" gestärkt, das wir als Mitveranstalter ins Boot geholt haben. Aus diesen Aktivitäten entwickelte sich auf Anregung der Heinrich-Böll-Stiftung und zusammen mit der Friedrich-Ebert-Stiftung eine gemeinsame Initiative zur Beförderung bürgerschaftlichen Engagements im Land Brandenburg, die vom Ministerpräsidenten unterstützt wird. In fünf regionalen Workshops im Land Brandenburg soll das Verhältnis von bürgerschaftlichem Engagement und Regionalentwicklung thematisiert werden. Abgeschlossen wird die Reihe dann mit einer landesweiten Konferenz, auf der der Ministerpräsident das Thema aus der Sicht der Landesregierung beleuchten wird.

4.3.4 Netzwerk „Kooperationsanstiftung"

Die Anfänge zur Bildung des Netzwerkes liegen im August des Jahres 1999 als wir uns am InnoRegio-Wettbewerb des Bundesministeriums für Bildung und Forschung beteiligten. Unser Ziel war es damals, den Bildungsbereich und den soziokulturellen Bereich in die Erarbeitung des InnoRegio-Antrages „Lutki" einzubringen. „Lutki" wurde von Vertretern aus Wirtschaft und Wissenschaft der sächsischen und der brandenburgischen Lausitz entwickelt. Damals gelang es uns nicht, einen gemeinsamen Antrag zu stellen. Daraufhin entstand der InnoRegio-Antrag „Kooperationsanstiftung", der vom soziokulturellen Bereich ausgehend durch Mobilisierung der Humanpotenziale und Aufbau einer lernförderlichen Infrastruktur innovative Milieus entstehen lassen wollte. Träger des Antrags wurde der neu gegründete Verein „Kooperationsanstiftung". Aus der Situation mangelnder Kooperationsbereitschaft, die unseres Erachtens ein wesentlicher Hemmschuh für Regionalentwicklung war und ist, wurde der Name bewusst als Programm gewählt. Obwohl wir mit unserem Antrag nicht zu den Wettbewerbssiegern zählten, entschlossen wir uns, im Verein und mit weiteren Befürwortern am Thema weiter zu arbeiten.

Ziel des Vereins ist es, die Zusammenarbeit zwischen Personen und Institutionen aller gesellschaftlichen Bereiche anzuregen, zu befördern, zu ermöglichen, um im gegenseitigen voneinander Lernen die nachhaltige Entwicklung unserer Region als unseren Lebens- und Arbeitsraum voranzubringen. Zuerst

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

konzentrierte sich die Arbeit darauf, Projekte und Vereine des soziokulturellen Bereiches Südbrandenburgs miteinander zu vernetzen, insbesondere diejenigen, die mit Arbeitsförderung arbeiten. Vereine und Initiativen tragen dazu bei, dass sowohl erwerbstätige als auch erwerbslose Menschen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erhalten und auch weiterentwickeln und ihre Verbundenheit zur Region stärken können. Um für diese meist mehr oder weniger isoliert arbeitenden Initiativen eine Plattform für Erfahrungsaustausch zu bieten, politische Lobbyarbeit zu leisten und Anregungen für die Weiterentwicklung einzelner Organisationen (Projekte, Vereine) zu geben, organisieren wir seitdem jährlich drei „Regionalkonferenzen kleiner Initiativen des soziokulturellen Bereiches Südbrandenburgs" mit wechselnden und aktuellen Themen, aus denen allmählich das Netzwerk „Kooperationsanstiftung" entstand. In jüngerer Zeit kommen immer mehr Vertreter von Kommunalverwaltungen zu den Foren, unseres Erachtens Ausdruck eines auf Grund der Veränderungen in der Arbeitsförderung sich wandelnden Verhältnisses und Verständnisses zur Notwendigkeit bürgerschaftlichen Engagements. In den Gesprächen hören wir des Öfteren: „Ich bin auf der Suche nach Ideen, Initiativen, Verbündeten..., weil unsere gegenwärtigen Ansätze vielfach versagen." Unsere Aufgabe besteht wesentlich darin, diese Veränderungen zu erkennen und die sich bietenden Chancen auch für neue Kooperationen zu nutzen. Insofern stellt für uns die Arbeit des Netzwerks nach wie vor eine enorm wichtige Basis für regionale Vernetzungen auf den verschiedensten Gebieten dar.

4.3.5 Innovative Milieus: Internationale Bauausstellung „Fürst-Pückler-Land"

Zu den Kernbereichen unserer Arbeit gehört weiterhin die Zusammenarbeit mit der Internationalen Bauausstellung „Fürst-Pückler-Land" (IBA). Die IBA ist von 1999 bis 2010 in der vom Bergbau geschundenen Region, die sie als die größte Landschaftsbaustelle Europas bezeichnet, tätig. Sie versucht, ausgehend vom Potenzial der Bergbaufolgelandschaft, Visionen zu entwickeln und Zeichen zu setzen für die Zukunft der Region nach der Kohle. Sie setzt also aufendogene Potenziale unter Nutzung internationaler innovativer Potenziale. Sie sagt von sich selbst: „Auf einen kurzen Nenner gebracht: Eine Internationale Bauausstellung „Fürst-Pückler-Land", mit der Gestaltung von Landschaft im Mittelpunkt, behindert übliche Regionalpolitik nicht, verspricht auch keine Beschäftigungswunder birgt aber zwei Optionen**:** Sie könnte die Region interessant machen, und sie könnte Milieus entstehen lassen, die mit größerer Wahrscheinlichkeit Innovationen hervorbringen. Und das ist mit Blick auf die allgemeine Ratlosigkeit, mit konventioneller Strukturpolitik, eine ganze Menge" (vgl. Bericht der strategischen Kommission, Nov. 2000).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Für uns als lokale Agenda 21 stand die Frage, wie es gelingen kann, dass die Zukunftschancen, die die IBA entwickeln will, auch von denen, die hier leben, wahrgenommen, verstanden und mitgestaltet werden? Wie können Vorstellungen und Wissen der Menschen der Region in die IBA–Konzepte einfließen? Wir sehen unsere Aufgabe als Vermittler, um zwischen IBA, Politik, Verwaltung, Vereinen und der Bevölkerung Verbindungen herzustellen und so als Ansprechpartner vor Ort, als Multiplikatoren und als Informationsträger in beiden Richtungen zu wirken. Im Mai 2000 wurde die IBA-Arbeitsgruppe Lauchhammer mit der Zielstellung gegründet, die vorhandenen Potenziale in Lauchhammer zu erschließen, zu vernetzen und weiter zu entwickeln.[5] In der zweiten Zusammenkunft betonte die IBA, dass sie bei der Durchführung der Projekte auf die lokalen Partner aus den Bereichen Politik, Verwaltung, Wirtschaft, und der Bürgerschaft (Vereine, Verbände etc.) angewiesen sei.[6] In der Folgezeit zeigte sich bald, dass es hauptsächlich die Vereine waren, auf die sich die Arbeitsgruppe stützen konnte.

Um die Identität der Menschen mit ihrer Stadt und Region zu stärken und teilweise auch wieder ins Bewusstsein zu rufen, wurde von der IBA ein Laienhistorikerwettbewerb zum Thema „Gras drüber? 150 Jahre arbeitsreiches Leben in der Lausitz“ ausgelobt und der Auftakt unter unserer Mitwirkung in Lauchhammer durchgeführt. Eine wichtige Nebenwirkung der Aktivitäten der lokalen Agenda 21 in Verbindung mit der IBA bestand in der Gründung des Traditionsvereins Braunkohle in Lauchhammer.

Ein wichtiges Ergebnis, das auch mit auf die Tätigkeit der IBA-Arbeitsgruppe Lauchhammer zurückzuführen ist, war die Herausbildung der Landschaftsinsel Lauchhammer-Klettwitz als einer der sieben Teilräume des „IBA-Landes“ im Zuge der Präzisierung der IBA-Konzeption. Während Lauchhammer mit seinem IBA-Projekt „Kokereigelände – Grüne Mitte“ in der Auftaktwoche der IBA im Juni 1999 keine Rolle spielte, entschied sich die strategische Kommission der IBA im November 2000 dafür, den Raum Lauchhammer-Klettwitz als eigenständige Landschaftsinsel zum Thema „LandArt – Band + Industriekultur“ zu definieren. In die Landschaftsinsel eingebettet sind unter anderem die sogenannten Biotürme, das letzte architektonisch interessante Relikt aus der Geschichte der Braunkohlenindustrie in Lauchhammer. Um dieses als Identitätssymbol zu erhalten und über eine intensive Diskussion auch als Mittel zu nutzen, um andere Sichtweisen auf die Zukunft dieser Region zu befördern, kämpfte die Arbeitsgruppe mehrere Jahre. Es wurden runde Tische und Hearings durchgeführt, Feste u. a. veranstaltet, um die Stadtverordneten zu bewegen, die Biotürme aus der Sanierung in die eigene Verantwortung zu übernehmen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Wie schwierig strukturänderndes Lernen zu erreichen ist, demonstriert gerade dieses Beispiel. Ende vergangenen Jahres wurde per Stadtverordnetenbeschluss eine Übernahme abgelehnt. Sind damit unsere Bemühungen auch zum Teil gescheitert – ein privates Betreibermodell ist nach wie vor möglich – so ist doch eine intensive Diskussion um die Zukunftsfähigkeit der Stadt in Gang gesetzt worden. Dies hat dazu geführt, dass die Verwaltung gemeinsam mit der lokalen Agenda 21 ein Stadtentwicklungskonzept als Entwurf erarbeiten will, das anschließend mit den verschiedenen Organisationen und der Bevölkerung diskutiert werden soll.

Die hier skizzierte Zusammenarbeit ist natürlich sehr grob und verkürzt dargestellt. Jedoch erlaubt sie einige Schlussfolgerungen. Die erste betrifft die Entwicklung der Arbeitsgruppe und ihre Ausstrahlungskraft, wobei eigentlich besser von einem Netzwerk gesprochen werden muss. Diese Entwicklung lässt sich mit den Worten umschreiben: Von unterschiedlichen Denkstilen zu gemeinsamen Lern- und Denkprozessen. Der von den Vereinen der IBA entgegen gebrachte Vertrauensvorschuss wurde schnell aufgenommen und zurückgespiegelt. Demzufolge entstand ein produktives Arbeitsklima, in dem die Vereine vom Junior zu Mitgestaltern und gleichberechtigten Partnern wurden, die jeweils eigene Kompetenzen einbringen. Daraus hat sich ein gegenseitiges Vertrauen und eine Zusammenarbeit entwickelt, die inzwischen auch andere Arbeitsfelder und regionsbezogene Kooperationen betrifft. So hat sich aus dieser Arbeit heraus u. a. das Netzwerk „Kultur und Arbeit in der neuen Niederlausitz“ entwickelt, in dem verschiedene innovative Initiativen in der Region vorwiegend im touristischen Bereich gemeinsam arbeiten. Das Netzwerk wird durch uns moderiert.

Zu den Erfolgskriterien des „Entwicklungsnetzwerks“ gehören eine ähnliche Philosophie der Protagonisten, vor allem auch das Denken in längeren Zeiträumen, die Unabhängigkeit der Akteure, das Einbringen komplementärer Kompetenzen sowie das persönliche Verständnis untereinander. Natürlich läuft in der Arbeitsgruppe/dem Netzwerk nicht alles so glatt, wie hier verkürzt dargestellt, aber die positiven Entwicklungen machen diese Dinge wett, da die Bereitschaft, voneinander und miteinander zu lernen, sich auf beiden Seiten ausgeprägt hat. Die zweite Schlussfolgerung, dass bürgerschaftliches Engagement besonders in peripheren Regionen durchaus in der Lage und auch notwendig ist, um den Strukturwandel mit zu befördern, zeigt sich an dem Beispiel recht gut. Implementierung von innovativem Potenzial in periphere Regionen braucht Mittler sowie eine „Bodenhaftung“ in der Region.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

5. Abschließende Bemerkungen

In den für die intermediäre Arbeit zur Gestaltung von regionalen Lernkulturen relevanten theoretischen Ansätzen wurde eine Reihe von hemmenden Faktoren erwähnt, die in den praktischen Lösungsansätzen nicht wieder aufgenommen werden. Das resultiert einerseits aus unserer Arbeitsweise, aus der Analyse lernhemmender Faktoren Gestaltungsansätze für lernförderliche Strukturen abzuleiten und in der Praxis auszuprobieren. Andererseits ist es der Kürze des Beitrags geschuldet und damit ausführlicheren Fallbeschreibungen vorbehalten.

Das Münchhausen-Prinzip, sich selbst an den eigenen Haaren aus dem Sumpf zu ziehen, ist als Metapher für periphere Regionen durchaus geeignet, um die Probleme zu verdeutlichen. Der Versuch, die bestehende Strukturschwäche zu überwinden, wird scheitern, wenn in den eingefahrenen Gleisen fortgefahren wird. Insofern müssen periphere Regionen anders lernen. Sie müssen lernen, die Änderung des bisherigen Weges vorzunehmen. Es geht um die Änderung tradierter Verhaltensweisen, um die Veränderung von Mentalitäten, also um Struktur änderndes Lernen.

Damit verbunden ist die Bereitschaft, in einer Krise die Chancen und nicht die Risiken als Leitmotiv der Entwicklung zu begreifen. Georg Christoph Lichtenberg hat vor mehr als zweihundert Jahren formuliert: „Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird. Ich weiß nur, dass es anders werden muss, wenn es besser werden soll.“ Das heißt, ohne Mut werden wir Veränderungen des Weges kaum erreichen. Da das Ziel aber eher diffus ist, müssen alternative Entwicklungsansätze zugelassen und zivilgesellschaftliche Potenziale eingebunden werden. Damit verbunden ist, bewusst Prozesse zu befördern, die Know-how von außen in die Region holen, um innovative Milieus im breiteren Sinne aufzubauen. Wenn periphere Regionen dies begreifen, dann könnte das Münchhausen-Prinzip durchaus positive Wirkungen zeigen. Die Mittel liegen unseres Erachtens in einer Kombination von Selbstbesinnung – aber nicht Selbstbeschränkung – auf die regionalen Potenziale und regionsexternen Unterstützungen, wobei die Mobilisierung der endogenen Potenziale den Schwerpunkt bilden muss. Regionsexterne Unterstützungen sind deshalb unbedingt erforderlich, weil die Komplexität dieser notwendigen Veränderungsprozesse einerseits Machtinteressen berührt und damit Widerstände erzeugt, die allein durch regionsinterne Potenziale schwer zu überwinden sind. Andererseits wird bei der Bevölkerung Angst hervorgerufen, weil das Ergebnis nicht sofort sichtbar wird.

Die Selbstbesinnung bezieht sich besonders auf eine umfassende und breite Nutzung und Förderung des Human- sowie auf die Pflege des Sozialkapi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

tals als Grundbausteine einer progressiven regionalen Lernkultur, also der Ressourcen, die durch die Region selbst in starkem Maße positiv wie negativ beeinflusst werden können. Für beide spielt die Verbesserung und Intensivierung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen eine herausragende Rolle. Ein wesentliches Mittel stellen in dem Zusammenhang Netzwerke dar, wobei die breiter orientierten und die auf die Entwicklung der Region bezogenen eine Schlüsselposition einnehmen. In ihnen entwickelt sich in besonderem Maße das Vertrauen der regionalen Akteure untereinander, da die Ziele meist allgemeiner und daher kurzfristige Nutzeffekte im Sinne von Beutenetzwerken eher selten sind.

Vertrauen ist unter dem Gesichtspunkt einer Strategie der Mobilisierung endogener Potenziale in peripheren Regionen eine der entscheidenden Kategorien, weil das Misstrauen, in Netzwerken ausgenutzt und die Angst, an knappen Ressourcen nicht beteiligt zu werden, wesentlich höher zu veranschlagen sind als in prosperierenden Regionen, da sie schnell das eigene Aus nach sich ziehen können. Aus den genannten Gründen legen wir bei unseren Gestaltungsarbeiten sehr großen Wert auf die Initiierung von und die Beteiligung an entwicklungsbezogenen Netzwerken als wesentliches Mittel zur Beförderung entwicklungsbezogener Kooperationen, auch wenn wir die Kategorie „Vertrauen“ in den bisherigen Ausführungen explizit nicht hervorgehoben haben. Das Netzwerk soziokultureller Initiativen und die Agenda-21-Prozesse sind Beispiele für die Schaffung von Vertrauen. Dies ist besonders wichtig für die Zusammenarbeit mit Bereichen, die einer anderen Handlungslogik folgen, wie Verwaltungen. Derartige horizontale entwicklungsbezogene Netzwerke erfüllen noch eine weitere wichtige Funktion. Sie machen vertraut mit anderen Sichtweisen und fördern ganzheitliches Denken.

In diesen Netzwerken einmal erworbenes Vertrauen bietet eine viel bessere Basis, um gezielt projektbezogene Netzwerke aufzubauen und dafür zum Beispiel Fördermittel einzuwerben. Aus unserer Sicht erweisen sich Netzwerke als besonders vertrauensfördernd, die entwicklungsbezogen beginnen und dann zu projektbezogenen Netzwerken übergehen, ohne dabei die Entwicklungsperspektive aus den Augen zu verlieren (vgl. Fürst 1999, S. 55), wie am Beispiel des Landwirtschaftsprojekts kurz skizziert. An ihnen wird deutlich, dass solche Projekte oft einer langwierigen und intensiven intermediären Vorarbeit mit unsicherem Ausgang bedürfen, ehe sie beginnen und schließlich konkrete Erfolge erzielen können. Intermediäre Tätigkeiten sind besonders in peripheren Regionen außerordentlich wichtige Arbeiten, die auf Grund des damit behafteten Risikos aber auch der erforderlichen grenzüberschreitenden Denkweisen in der Regel nicht von den späteren Nutznießern dieser Arbeit erbracht werden können. Im geschilderten Fall war es mehr als ein Jahr intermediäre Arbeit.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Das Beispiel verdeutlicht darüber hinaus, dass Netzwerke einer intensiven Moderation/eines Managements bedürfen. Insbesondere bei entwicklungsbezogenen Netzwerken ist der Aufwand dafür unserer Erfahrung nach beträchtlich und um so größer, je heterogener (unterschiedliche Handlungslogiken) die Netzwerke zusammengesetzt sind. Die im Rahmen der Netzwerkmoderation oft gestellte Frage nach der Bedeutung externer Moderation ist aus unserer Sicht eher anders zu formulieren und hängt stark von den konkreten Fällen ab. In entwicklungsbezogenen Netzwerken, die nicht durch regionsexterne Anregungen und Unterstützungen entstehen, werden die Initiatoren meist gleichzeitig zu Moderatoren des Netzwerkes, da die Bereitschaft der Beteiligten an der aufgeworfenen Thematik zumindest in der ersten Phase zum Teil nicht über das eigene Interesse hinausgeht, zumal diese Leistung meist als durch den Initiator zu erbringender Vertrauensvorschuss gewertet wird. Damit wird aber das Neutralitätsprinzip der klassischen Moderation außer Kraft gesetzt (zu den Unterschieden kann hier nicht Stellung genommen werden; vgl. Baitsch u. a. 1998, S. 26). Die inhaltliche Mitgestaltung wird zur Notwendigkeit und auch erwartet.

Unseres Erachtens ist in diesen Netzwerken das Prinzip der Unabhängigkeit von anderen regionalen Akteuren und vor allem von Entscheidern viel wichtiger. Entwicklungsbezogene regionale Netzwerke greifen Probleme auf, die Machtinteressen tangieren und nicht immer im Konsens gelöst werden können. Ohne diese Unabhängigkeit ist eine offene Konfrontation kaum ratsam. Ein zweiter Aspekt kommt hinzu. In den Netzwerken werden neue Ideen geäußert und vertrauliche Informationen preisgegeben. Für die Moderation bedeutet das, dieses Vertrauen nicht zu enttäuschen. Deshalb ist es unser Bestreben, zum Beispiel nicht mit anderen regionalen Akteuren bei Fördermitteln in Konkurrenz zu treten. Ist dieses Vertrauen seitens der beteiligten regionalen Akteure in die Moderation vorhanden, dann ist sie in der Regel einer externen Moderation vorzuziehen, da die Moderatoren über ein beträchtliches regional relevantes, informelles Wissen verfügen und dadurch seltener der Gefahr unterliegen, Befindlichkeiten nicht zu kennen oder zu unterschätzen. Dies gilt zumindest in der Aufbauphase des Netzwerks. In dem Rahmen laufen Netzwerkmoderation und Netzwerkmanagement oft in Personalunion.

Hier könnte ein Unterschied zu extern angestoßenen Netzwerken bestehen. In Auswertungvon InnoRegio-Netzwerken wird konstatiert, dass bei der ungetrennten Ausübung von Moderation und inhaltlich ausgerichteten Steuerungs- und Managementaktivitäten Konfusion und Konflikte vorprogrammiert sind, weil der jeweiligen Person bestimmte Interessen unterstellt und ihr eine Neutralität nicht abgenommen wird (vgl. Baitsch u. a. 1998, S. 32). Zu vermuten ist unseres Erachtens eher, dass es sich bei den InnoRegio-Netzwerken in

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

erster Linie um projektbezogene Netzwerke handelt. Für diese Auffassung spricht, dass nach Fürst diese neuen regionsbezogenen Kooperationsformen meist temporären Charakter haben, eher subsidiär tätig sind und selten einer Eigendynamik zu immer stärkerer Institutionalisierung folgen. Sie werden primär genutzt, um Probleme zu bearbeiten, die von den etablierten Institutionen (noch) nicht bearbeitet werden. Bei erfolgreichen Lösungen werden sie dann auch von diesen „eingefangen" (vgl. Fürst 1999, S. 54).

„Müssen periphere Regionen anders lernen?" war die Ausgangsfrage dieser Überlegungen. Dass sie anders und mehr lernen müssen als prosperierende Regionen, haben wir versucht deutlich zu machen. Sie müssen aber nicht nur lernen, sondern auch verlernen. Wer weiter in alten Entwicklungslogiken denkt, wer Region vorrangig als Wirtschaftsraum und weniger als Arbeits-, Lebens- und Identitätsraum begreift, wer Zukunftsfähigkeit alleine nach ökonomischen Kriterien definiert, wird in peripheren Regionen die Spirale nach unten nicht aufhalten können. Verlernen bedeutet aber auch, scheinbare Sicherheiten aufzugeben, sich auf Neues mit ungewissem Ausgang einzulassen. Grundvoraussetzung dafür ist Vertrauen im doppelten Sinn: Vertrauen in die eigene Kompetenz und Vertrauen in die Kooperationspartner; eine Voraussetzung, die selten gegeben ist, sondern meist mühsam hergestellt werden muss. Diese nicht nur in peripheren Regionen immer wichtiger werdenden intermediären Leistungen benötigen vor allem Menschen, die die in unserem Land schon selten gewordene Fähigkeit zur Integration verschiedener Bereiche und Gruppen besitzen und die in der Lage sind, Unsicherheiten auszuhalten. Das alles braucht Zeit; mehr Zeit als eine an Output orientierte Effizienzkultur gegenwärtig zulässt.

Angesichts dieser Voraussetzungen und der zu beobachtenden realen Entwicklung in den peripheren Regionen wäre es nicht verwunderlich, wenn die veränderungswilligen Akteure mutlos würden. Gerade die aktuelle Arbeitsmarktpolitik liefert hinreichend Gründe zur Resignation. Aber „man hat eine Wahl. Entweder gibt man die Hoffnung auf und lässt das Schlimmste eintreten, oder man entscheidet sich für die Hoffnung, dann besteht die Möglichkeit, etwas zu verbessern. Vor diese Alternative gestellt, gibt es keine Wahl." (N. Chomsky, Frankfurter Rundschau vom 20.5.98)

Anmerkungen

1 Ein Projekt der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Berlin, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Das Gesamtprojekt umfasst acht Modellregionen, die durch zwei an den Universitäten Leipzig (Neue Länder) und Münster (Alte Länder) angesiedelte wissenschaftliche Begleitteams unterstützt werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

2 Die Daten sind aus den Veröffentlichungen des Arbeitsamts Cottbus zusammengestellt.

3 Ergebnisse der vierten Welle des Betriebspanels Brandenburg vom 1. Halbjahr 1999, zitiert nach Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg, Ideenwettbewerb im Rahmen der INNOPUNKT-Förderung; Bekanntmachung vom 11. Juni 2001; S. 4.

4 Die Aussagen (Mehrfachnennungen) sind aus Interviews des Autors mit Vorsitzenden von Vereinen der Städte Lauchhammer, Schwarzheide und Ruhland entnommen. Befragt wurden über 100 Vereinsvorsitzende, wobei nicht alle zu dieser Thematik Stellung nahmen.

5 Protokoll der konstituierenden Sitzung vom 11. Mai 2000.

6 Protokoll der Sitzung der Arbeitsgruppe Lauchhammer vom 31.Mai 2000.

Literatur

Arnold, R./Lermen, M. (2003): Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik – Wandlungstendenzen in der Weiterbildung. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 78, S. 26

Aulerich, G./Scholz, H. (2001): Individuelle Kompetenzentwicklung im Wechsel von geförderten und freiwilligen Tätigkeiten. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 70, S. 209-232

Baitsch, C. (1999): Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster/New York/München u. a., S. 255

Baitsch, C. u. a. (1998): Organisationales Lernen: eine organisationspsychologische Konzipierung der Entwicklung von Kompetenz bei Individuen, Gruppen und Organisationen. In: Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim, S. 92

Baitsch, C./Müller, B. (Hrsg.) (2001.): Moderation in regionalen Netzwerken. München, S. 1

Baitsch, C./Wetzel, R./Aderhold, J. u. a. (2001): Moderation in Netzwerken – Theoretische, didaktische und handlungsorientierte Betrachtungen aus einer internen Perspektive. In: Baitsch, C./Müller, B.(Hrsg.): a. a. O., S. 26 ff.

Delbrouck, I./Jutzi, K./Menzel, F. (1998): Stört Routine? – Routine stört! Ein Fallbeispiel zum organisationalen Lernen. In: QUEM-report, H. 57, S. 31, S. 32, S. 41, S. 223

Berechnungen des Zentrum für Sozialforschung Halle e. V. (1999). In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. FS 1, Reihe 4.1.1.

Ebenrett, H. J./Hansen, D./Puzicha, K. J. (2003): Verlust an Humankapital in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, S. 25-31

Regionale Planungsgemeinschaft Lausitz-Spreewald (Hrsg.) (2003): Forum: Die wirtschaftliche Entwicklung in schrumpfenden Regionen – eine neue Herausforderung für die Lausitz, 13.3.2003

Franzky G./Hartmann T./Hauschildt, E. u. a. (1998): PRATIKAS – Europäische Frauenprojekte in der Uckermark. In: Brüning, G. (Hrsg.): Innovative Konzepte in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M., S. 116 f.

Fürst, D. (1999): Auswertung von Erfahrungen zur Kooperation in Regionen. In: Raumforschung und Raumordnung, H. 1, S. 53-58

Häußermann H./Siebel, W. (1993): Die Kulturalisierung der Regionalpolitik. In: GR 45, H. 4, S. 218-223

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Internationale Bauausstellung „Fürst-Pückler-Land“ (Hrsg.) (2000): Bericht der strategischen Kommission

Jutzi, K./Müller, H./Sachse, A. u. a. (2003): Lernen in Regionen als Handlungs- und Forschungsfeld. Begleitforschung als Dialog zwischen Forschung und Gestaltung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. REPORT 50, S. 18-29

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Krätke, (1995): Stadt, Raum, Ökonomie. Einführung in aktuelle Problemfelder der Stadtökonomie und Wirtschaftsgeografie. Basel/Boston/Berlin, S. 256 ff.

Lutz, B. (2003): KMU im ländlichen Raum: wie viel Unterstützung bräuchten sie und wie viel finden sie? In: Blick-Wechsel Bericht; Dokumentation der Tagung vom 6.-7. März 2003 in Potsdam: Unterstützung des Wirtschaftens im ländlichen Raum: kleine und mittlere Unternehmen – Hoffnungsträger oder Verlierer? S. 9-24

Mayntz, R. (1992): Modernisierung und die Logik von interorganisatorischen Netzwerken. In: Journal für Sozialforschung, H. 1, S. 19-32

Müller, B./Wiechmann, T./Habisch, A. u. a. (2001): Regionalentwicklung durch Kooperation: Fallstudien zur Bedeutung von Moderation in regionalen Netzwerken. In: Baitsch, C./Müller, B. (Hrsg.): Moderation in Netzwerken. München/Mering, S. 126

Müller, B./Wiechmann T./Habisch, A. u. a. (2001): a. a. O., S. 129

Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin

Scholz, H. (2003): Gestaltung von lernförderlichen Strukturen in Entwicklungsprojekten, dargestellt am Beispiel des Projekts „Neue Wege in der südbrandenburgischen Landwirtschaft“. In: QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 77, S. 87-98

Scholz, H. (2003): Die lokale Agenda 21 als Lernnetzwerk. In: QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung; H. 77, S. 141-153

Siebel, W. (2001): Wie organisiert man Innovationen? Erfahrungen aus der Internationalen Bauausstellung Emscher-Park und der EXPO 2000 Hannover. Vortrag in Senftenberg.

Stahl, T./Schreiber, R. (1999): Die lernende Region. In: Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin/Münster/New York u. a., S. 339 f.

Thomas, M./Woderich, R. (2001): Akteure in Konstruktionsprozessen regionaler Identität. Forschungsbericht des Brandenburg-Berliner-Instituts für Sozialwissenschaftliche Studien. Berlin, S. 17-45

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Toms Urdze

Peripher, peripherer...

Notwendige Vernetzung im EU-Beitrittsland Lettland

1. Peripherie Lettland

Aus deutscher Sicht ist Lettland mit seinen rund 2,4 Millionen Einwohnern weit weg. Der Landweg führt durch die neuen Bundesländer nach Polen, weiter geht es durch Litauen, bevor man die Grenze Lettlands erreicht. Es gab Zeiten, in denen sich Lettland mit seinen eisfreien Häfen im Zentrum zwischen Ost und West befand und begehrtes Ziel verschiedener Großmächte war, deutsche, schwedische und russische Besatzer lösten sich ab. Nach einer kurzen Unabhängigkeitsperiode von 1918 bis 1940 kam der 2. Weltkrieg, dem die sowjetische Okkupation folgte. 1991 gewann Lettland seine Unabhängigkeit wieder und heute ist es EU-Beitrittskandidat.

Territorial und wirtschaftlich betrachtet, können in Lettland drei verschiedene Ebenen der Peripherie ausgemacht werden:

- Lettland als EU-Beitrittskandidat befindet sich an der Peripherie der Europäischen Union.
- Das Land ist stark zentralisiert. Die Hälfte der Einwohner Lettlands lebt im Großraum Riga. Hier befinden sich alle wichtigen Institutionen und der Großteil aller Investitionen fließt in die Hauptstadt. Die offizielle Arbeitslosenquote liegt in Riga bei etwa 4 Prozent, der landesweite Durchschnitt beläuft sich auf etwa 9 Prozent, in einigen extrem strukturschwachen Gebieten liegt sie bei 30 Prozent. Riga ist auf bestem Wege, wieder eine europäische Metropole zu werden, während sich andere Ortschaften als Peripherie innerhalb des Landes empfinden.
- Bei Einkommensniveau und Lebensstandard gibt es große Unterschiede zwischen Stadt- und Landbewohnern. Viele Menschen sind in der Landwirtschaft beschäftigt, allerdings sind dies überwiegend unwirtschaftliche Kleinstbetriebe. Auch ist in vielen ländlichen Regionen die Infrastruktur schlecht entwickelt, z. B. fehlen asphaltierte Straßen oder Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel. Insbesondere in ländlichen Gebieten lebt der Großteil der Bevölkerung unter oder an der Armutsgrenze.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Neben der wirtschaftlichen Betrachtung sind weitere Sichtweisen der Peripherie denkbar:

- *„Neues Denken" versus „Altes Denken":* Der Übergang von einer sozialistischen und totalitären Sowjetrepublik zu einer unabhängigen auf Marktwirtschaft ausgerichteten demokratischen Republik erforderte und erfordert von den Einwohnern extreme Anpassungsfähigkeiten. Für Menschen mit Initiative, Risiko- und Lernbereitschaft ist Lettland ein „Land der unbegrenzten Möglichkeiten". Dieser Gruppe sind die sogenannten „Neureichen" zuzurechnen, die in kurzer Zeit zu großem Reichtum gelangt sind. Nach und nach entwickelt sich eine Mittelschicht, bestehend aus Menschen, die sich den veränderten Anforderungen haben anpassen können. Auch bei dieser Bevölkerungsgruppe spielen Eigeninitiative und Lernbereitschaft eine zentrale Rolle, wie z. B. der Erwerb von Sprach- und Computerkenntnissen, um beruflich konkurrenzfähig zu bleiben. Doch es gibt eine große Zahl von Verlierern des Transformationsprozesses – Menschen, die nicht in der Lage waren oder nicht die Möglichkeit hatten, mit dem rasanten Tempo des Wandels mitzuhalten. Weitverbreitete Armut und Alkoholismus sind offensichtliche Folgen dieser Entwicklung. So zeigt eine Umfrage in Talsi, einer Kleinstadt mit 12.000 Einwohnern, dass nur etwas mehr als 2 Prozent aller Rentner sich alle notwendigen medizinischen Leistungen erlauben können, während mehr als die Hälfte nicht einmal genug Mittel haben, um für Operationen oder Zahnprothesen aufzukommen.
- *Partizipation:* Die Schaffung demokratischer Strukturen soll es den Einwohnern ermöglichen, eine aktive Rolle in Gesellschaft und Politik zu spielen. Doch viele Menschen kennen ihre Rechte und Pflichten nicht, sind desinteressiert und apathisch gegenüber diesen Prozessen. Dies betrifft auch die große Russisch sprechende Minderheit im Lande, die zu einem großen Teil nicht ihr Recht auf die lettische Staatsbürgerschaft in Anspruch nimmt und sich nach Jahren der ungleichen Behandlung häufig mit ihrer passiven politischen und gesellschaftlichen Rolle arrangiert hat.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich in Lettland verschiedene Parallelgesellschaften gebildet haben: arm – reich, Stadt – Land, Einwohner mit und ohne Staatsangehörigkeit, Menschen mit Initiative und Menschen, die sich mit ihrer passiven Rolle abgefunden haben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

2. Notwendigkeit von Kooperation und Vernetzung

2.1 Gesellschaftliche Voraussetzungen

In den letzten Jahren waren der Abschluß des Privatisierungsprozesses und EU- und NATO-Beitritt politische Prioritäten. Wenig ist getan worden, um überzeugende Strategien zur Bekämpfung aktueller Herausforderungen wie Arbeitslosigkeit, Armut, Integration oder der Schaffung eines konkurrenzfähigen Bildungssystems zu entwickeln. Eine Ursache dafür könnte der Mangel wirklich demokratischer Strukturen sein, was insbesondere die staatliche Ebene betrifft. Die Gesellschaft hat kaum Möglichkeiten, staatspolitische Entscheidungen zu beeinflussen. Im vom United Nations Development Programm herausgegebenen „Human Development Report 2000 / 2001“[1] wurde die Meinung vertreten, dass alle wichtigen politischen Entscheidungen von etwa 40 bis 80 Personen getroffen werden. Dies ist ein Netzwerk von einflussreichen Vertretern aus Politik und Wirtschaft, welches auf alte Seilschaften aufbaut und durch die Politik die Interessen einzelner Gruppen vertritt. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass es an langfristigen und nachhaltigen Entwicklungsstrategien und Lösungsansätzen mangelt und Reformen häufig halbherzig durchgeführt werden. Hoffnungsvoll stimmt, dass es nach den Parlamentswahlen im Herbst 2002 zum ersten Mal seit der Wiedererlangung der Unabhängigkeit einen wirklichen Regierungswechsel in Lettland gegeben hat, der ein Aufbrechen verkrusteter Strukturen ausgelöst hat.

Unabhängig von den Ereignissen auf politischer Ebene ist festzustellen, dass viele Einwohner nicht mehr auf eine Lösung „von oben“ warten, sondern selbst Initiative ergreifen. Beleg dafür ist die ständig steigende Zahl von Nichtregierungsorganisation (NGOs). Gewerkschaften gewinnen langsam wieder an Bedeutung, es formieren sich Arbeitgeberverbände und andere Strukturen der Interessenvertretung. Auch Kommunen und Städte artikulieren verstärkt ihre Nöte und Bedürfnisse und versuchen, staatspolitische Entscheidungen zu beeinflussen. Für diese Akteure der Gesellschaft ist Kooperation und Vernetzung von großer Bedeutung, um – trotz meist ungenügender eigener Material- und Humanressourcen – nachhaltige Lösungen für die Vielzahl von bestehenden Problemen zu finden und politischen Einfluss zu erlangen.

2.2 Hindernisse für Kooperation

Vertrauen und Kommunikation sind Grundlagen für jegliche Form der Kooperation. Doch hat die 50-jährige Sowjetherrschaft tiefgreifende Spuren bei vielen Menschen hinterlassen – chronisches Misstrauen und ein Mangel an Offenheit und demokratischer Diskussionskultur ist eines der schwersten Erben dieser Vergangenheit. Ein Beispiel dafür sind die vielen Kleinstbetriebe in der Landwirt-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

schaft, die weder jetzt noch in Zukunft eine wirkliche Überlebenschance haben. Eine mögliche Alternative wäre die Gründung von Kooperativen, doch die zu Sowjetzeiten erlebte Zwangskollektivierung hat sich tief in das Denken der Menschen verankert und hindert solche Bestrebungen. Häufig werden potenzielle Partner als Konkurrenten eingestuft. Folglich ist es besser, nicht zusammenzuarbeiten, Informationen für sich zu behalten und dem Gegenüber mit kritischem Misstrauen zu begegnen. Folgende Anekdote verdeutlicht diese Einstellung: *Eine Fee besucht den Bauern Janis und sagt zu ihm: „Ich werde dir jeden Wunsch verwirklichen, doch du sollst wissen, dass dein Nachbar Guntis das jeweils Doppelte erhalten wird". Janis überlegt lange Zeit, bevor er der Fee antwortet: „Bitte vernichte die Hälfte meiner Felder".*

Für ein erfolgreiches Networking ist *Planung* sehr wichtig, zum Beispiel, um Ziele oder gemeinsame Interessen zu formulieren. Doch Strategieplanung erinnerte viele Menschen an die berühmten von oben verabschiedeten Fünfjahrespläne der Sowjetzeit. Diese Einstellung hat sich nach und nach geändert. So sind mittlerweile Regional- und Stadtentwicklungspläne Arbeitsgrundlage von Kommunen und viele Organisationen haben verstanden, dass sie ohne Planung nicht in der Lage sein werden, sich weiterzuentwickeln und effektive Arbeit zu leisten. Ein weiteres Problem der Kooperation ist *Zeit*. Viele Menschen und Einrichtungen sind auf der Suche nach „Quick-fixes" – schnellen und einfachen Lösungen für ihre aktuellen Probleme. Doch Netzwerke erfordern in der Regel eine längere „Investitionsphase", bevor es greifbare Ergebnisse gibt. Und letztendlich muß es *Partner* geben, die zusammenarbeiten können. Viele Einrichtungen in Lettland sind noch schwach entwickelt, wie zum Beispiel Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften oder NGOs. Es muss ein Mindestmaß an Stabilität und Ressourcen geben, um gemeinsam komplexe Probleme angehen zu können.

2.3 Akteure von außen

In einer Situation, in der viele Einrichtungen in erster Linie mit eigenen Problemen beschäftigt sind und in der wenig Ressourcen vorhanden sind, spielen Akteure von Außen eine bedeutende Rolle. Andere Regierungen, die Europäische Union oder die Organisation für Zusammenarbeit und Sicherheit in Europa haben großen Einfluß auf die Transformationsstaaten gehabt, zum Beispiel bei der Schaffung demokratischer und rechtsstaatlicher Strukturen. Vor allem Dank nordischer Initiative ist das Baltikum mittlerweile fest im Ostseeraum integriert und es wird sogar die Schaffung eines gemeinsamen nordischen Bildungsraums diskutiert. Allerdings können außenstehende Akteure auch eine negative Rolle spielen: So hat der lettische Staat viel Kraft auf die Erfüllung der EU- und NATO-Richtlinien verwendet, wodurch andere bedeutende Aufgaben, wie Stärkung der Zivilgesellschaft und Integration der Gesellschaft, zur Seite gedrängt wurden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Es hat verschiedene Versuche durch außenstehende Akteure gegeben, neue Netzwerke zu schaffen, zum Beispiel Unternehmerberatungszentren, Unterstützungszentren für NGOs oder Fortbildungszentren für Kommunalverwaltungen. Doch sind viele dieser Initiativen gescheitert – nach Ablauf der Finanzierung sind die geschaffenen Einrichtungen eingegangen oder haben ihr Tätigkeitsprofil geändert. Eine mögliche Schlussfolgerung könnte sein, dass Netzwerke natürlich wachsen müssen, um im Umfeld integriert und lebensfähig zu sein. Trotz einiger Rückschläge haben im Land tätige Förderprogramme und Stiftungen einen wichtigen Impuls für Zusammenarbeit und Vernetzung gegeben. Zum einen haben sie notwendige Finanzressourcen gebracht, zum anderen sind sie häufig Initiator oder Facilitator für neue Partnerschaften gewesen.

2.4 Entwicklung regionaler Erwachsenenbildungsstrategien als Beispiel für Vernetzung

In Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und der Nordic Folk Academy hat der Lettische Erwachsenenbildungsverband zwei EU-Sokrates-Projekte realisiert, die zum Ziel hatten, regionale und kommunale Strategien für die Erwachsenenbildung zu schaffen. Das erste Projekt wurde im Landkreis Madona durchgeführt, einer für Lettland recht typischen Region mit etwa 45.000 Einwohnern. Im Rahmen des Projektes wurde eine soziologische Untersuchung zu den Angeboten und Adressatengruppen sowie deren Bedürfnisse in Bezug auf Erwachsenenbildung durchgeführt. Diese Untersuchung war wichtig, da es in Lettland kaum repräsentative Daten zu diesen Themengebieten gibt. Weiter wurde eine Entwicklungsstrategie zur Förderung einer lernenden Gesellschaft im Landkreis Madona erstellt, die Grundlage für die weitere Arbeit der verschiedenen im Bereich der Erwachsenenbildung tätigen Einrichtungen ist. Auf dieses Projekt aufbauend, wurde in weiteren 11 Landkreisen und 40 Kommunen Entwicklungsstrategien für die Erwachsenenbildung geschaffen. In allen entwickelten Strategien wird der Vernetzung und dem Bündeln existierender Ressourcen große Bedeutung zugemessen. Bereits bei der Durchführung der Projekte nahmen Vertreter verschiedener kommunaler, staatlicher und privater Einrichtungen teil. Es ist zu hoffen, dass auf diese Strategien aufgebaut wird und Lernende Regionen entstehen, die helfen werden, periphere Strukturen im Lande zu überwinden.

3. Ausblick: Peripherie als Entwicklungschance?

Nachteil und Vorteil zugleich ist, dass in Lettland ein totaler Neuanfang gemacht wurde. Es gibt keine etablierten Strukturen, alles befindet sich weiterhin im Aufbau. Dies bietet die Möglichkeit zu beobachten, welche Ansätze es in anderen Staaten gibt und neue Ideen auf die lettische Situation anzupas-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

sen. Im Vergleich scheint es mir, dass es in Deutschland eine Herausforderung sein kann, Traditionen zu hinterfragen und alte Strukturen zu erneuern, auch wenn diese nicht mehr gewünschte Erfolge vorweisen können. Solange die in Lettland geschaffenen Strukturen noch schwach sind, spielen Sympathien und Antipathien zwischen einzelnen Personen für die Zusammenarbeit eine übergeordnete Rolle, was eine nachhaltige Kooperation schwierig macht. In Lettland entwickelt sich erst langsam ein Verständnis der Bedeutung von Gemeinwesen, für das es im Lettischen nicht einmal einen Begriff gibt. In Lettland ist noch kein funktionierendes Netz aufgebaut, welches Menschen gegen berufliche und soziale Risiken absichert. Wiederum in Deutschland habe ich den Eindruck, dass zu starkes Sicherheitsdenken eine lähmende Wirkung auf Risiko- und Innovationsbereitschaft hat. Auch hier richten viele Menschen und Einrichtungen ihr Augenmerk „nach oben", von wo Unterstützung erhofft, beziehungsweise Kürzungen existierender Förderung befürchtet werden.

In vielen Bereichen wird Lettland noch viele Jahre peripher bleiben. Doch im Land gibt es viel Dynamik, die ein großes Potenzial für Entwicklung bietet – Vernetzung und Zusammenarbeit kommen dabei eine bedeutende Rolle zu. Einen großen Sprung zur Überwindung von Peripherien in Lettland könnten die Europäischen Strukturfonds ermöglichen, die Lettland mit dem Beitritt zur EU ab 2004 zugänglich würden.

Anmerkung

1 United Nations (2001): Latvia Human Development Report 2000/2001: The public policy process in Latvia., pp. 1-156

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Aus der Praxis für die Praxis – Erfahrungen aus drei Beispielen Lernender Regionen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Roland Schöne/Matthias Freitag

„Netzwerk Lernende Region Chemnitz" – Gestaltung eines ganzheitlichen regionalen Entwicklungskonzeptes[1]

1. Einführung grundlegender Begriffe/Konzepte

In jüngster Zeit rücken, trotz der allgegenwärtigen Globalisierungstendenzen, in vielen Fällen regionale Prozesse in den Mittelpunkt des Interesses. Dies lässt vermuten, dass Globalisierung und Regionalisierung keine widersprüchlichen Tendenzen sind, sondern komplementäre Teile des gleichen Prozesses, etwa wenn es global zur Entstehung von regionalen Clustern mit globaler Bedeutung kommt. Porter (1999) weist auf das Paradoxon hin, dass in der heutigen globalen Wirtschaft die nachhaltigen Wettbewerbsvorteile wie z. B. Kenntnisse, Fähigkeiten, Beziehungen und Motivationen zunehmend im regionalen Bereich liegen. Materielle Standortvorteile wurden abgelöst oder zumindest ergänzt durch „weiche", immaterielle Faktoren, vor allem durch Wissen als „viertem Produktionsfaktor" (Stewart 1998). So werden die 1990er Jahre von einigen Forschern als die Jahre der „Lernenden Wirtschaft" und der „Lernenden Regionen" bezeichnet (beispielsweise Lundvall 1994, Hassink 1997, Morgan 1997). Diese Konzepte betonen Aspekte wie Kooperation und Selbststeuerung. Darin ähneln sie weiteren Ansätzen, die in den letzten beiden Jahrzehnten intensiv diskutiert wurden: Cluster (etwa Porter 1999), industrielle Distrikte (ausgehend von Piore/Sabel 1985), regionale Innovationsmilieus (Camagni 1991), Innovationsnetzwerke und regionale Innovationssysteme (beispielsweise Braczyk u. a. 1998)[2].

Im Zeitalter der Globalisierung können sich Wirtschaftsregionen immer weniger auf lokale Ressourcen (etwa Bodenschätze), Transaktionskosten- oder Spezialisierungsvorteile stützen, die noch zu Beginn der Industrialisierung Standortvorteile ausmachten. Deshalb werden Lern- und Innovationschancen, die mit räumlicher Nähe verbunden sein können, immer wichtiger (Heidenreich 1999). Regionale Kulturen, Werte und Normen werden als wichtige regionale Faktoren benannt (etwa Storper 1995). Dazu Koschatzky/Zenker (1999, S. 4): „Wesentlich ist, dass [die Regionen] den Handlungsrahmen für Menschen mit gleichem kulturellen Hintergrund und Problemverständnis darstellen sowie Kontakte ermöglichen, für die eine räumliche Nähe zwischen den Partnern eine wichtige Voraussetzung ist. Damit stellen Regionen trotz Internationalisierung und Glo-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

balisierung von Produktion und Technikentwicklung eine wichtige Plattform für den interpersonellen Austausch und für kollektive Lernprozesse dar."

Es bleibt festzuhalten, dass in der Wissensgesellschaft regionales Wirtschaften keine Renaissance der frühindustriellen Produktionsweise bedeutet, sondern ein Weg zur schnellen Akkumulierung, Neukombination und Nutzung technischen Wissens ist und, wie beispielsweise die Förderpraxis in Europa zeigt, als Königsweg zu Innovationen betrachtet wird.

1.1 Innovationssysteme

Innovationen entstehen in einem kooperativen und arbeitsteiligen Prozess. Der Begriff Innovationssystem meint (Fritsch 1999, S. 6) „sämtliche Organisationen (unter Berücksichtigung der entsprechenden Anreizstrukturen und Kompetenzen) in einem Land oder einer bestimmten Region, die zur Entwicklung und Verbreitung von neuen Erfindungen bzw. neuen Technologien beitragen". Wesentliche Akteure eines solchen vernetzten Systems sind: private Unternehmen und Beschäftigte, öffentlich finanzierte Forschungseinrichtungen (Universitäten, Fachhochschulen, Fraunhofer Institute etc.), das Bildungssystem, das Arbeitskräftepotenzial, rechtliche Rahmenbedingungen und staatliche Politik. Während das Konzept ursprünglich auf nationale Innovationssysteme bezogen war, werden in jüngerer Zeit auch „sektorale" und „regionale" Innovationssysteme diskutiert. Das im deutschen Sprachraum wohl am meisten zitierte Beispiel für ein regionales Innovationssystem ist Baden-Württemberg (vgl. zusammenfassend Heidenreich 1997). Staatlichen Stellen und anderen Einrichtungen kommen bei Kooperationen Initiativ-, Informations-, Mediations- und Moderationsaufgaben zu: „Staatlichen Stellen wächst die Rolle von ‚Mediatoren' zwischen den verschiedenen Beteiligten im Rahmen der Forschungs- und Technologiepolitik zu [...]. Es gälte, nicht vollständig neue Strukturen der Förderpraxis aufzubauen, sondern die Selbststeuerungskräfte von Wissenschaft/Forschung und der Industrie sollten aktiviert und gestärkt werden [...] Dabei müssten aber Eigeninteresse und Eigeninitiative der Akteure vorausgesetzt werden, die die Basis für die Entfaltung geeigneter Förderstrategien bildet." (von Schell u. a. 1995, zitiert nach Heidenreich 1997, S. 233). Die gegenwärtig laufende InnoRegio-Initiative ist ein Beispiel für eine solche Förderpolitik.

1.2 Innovative Milieus

Das Konzept des innovativen Milieus sieht Innovationen als Ergebnis der kollektiven dynamischen Interaktion der in einer Region ansässigen Akteure (Fritsch 1999). Allgemein, so Fritsch (1999, S. 9), versteht man unter Milieu das komplexe Netzwerk vorwiegend informeller sozialer Beziehungen innerhalb einer bestimmten Region, durch die Innovationsaktivitäten und kollektive Lernprozes-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

se stimuliert werden. Heidenreich (1997) fasst die drei wichtigsten Voraussetzungen für ein innovationsförderndes Milieu zusammen: intensive Kooperationsbeziehungen zwischen den Unternehmern einer Produktionskette (etwa Entwicklungspartnerschaften zwischen Automobilwerken und ihren regionalen Zulieferern, strategische Allianzen oder Kooperationsnetzwerke innerhalb derselben Branche); Institutionen, die die vertrauensvolle, längerfristig orientierte Zusammenarbeit zwischen regionalen Akteuren begünstigen; eine staatliche Industriepolitik, die die Bildung kollektiver Regulationsstrukturen und Innovationsnetzwerke begünstigt. (Vgl. hierzu auch die Erfahrungen aus zahlreichen Regionen in Braczyk u. a. 1998.) Die deutschen staatlichen Regulationsstrukturen (Berufsausbildungssystem, regionale Forschungs- und Technologietransferkapazitäten, Förderprogramme, regionales Bankenwesen) erwiesen sich vielfach als erfolgreich. Aber auch vergleichsweise informelle, unbürokratische Regulationsstrukturen wie in Dänemark und Italien (Toskana) bewähren sich bei der Herausbildung eines „innovativen Milieus", in welchem Unternehmen, Universitäten, Schulen, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände gemeinsam an der Entwicklung neuer Produkte und den hierfür notwendigen Qualifikationen, institutionellen Rahmenbedingungen, Kooperationsmustern und Erkenntnissen mitarbeiten. Daraus kann gefolgert werden, dass es unterschiedliche kollektive Ordnungen gibt, die Kooperation in Innovationssystemen unterstützen: kulturell gewachsene und verankerte, Top-down-Modelle (durchsetzungsstarke staatliche Institutionen mindern Kooperationsprobleme durch Bereitstellung von Kollektivgütern wie F&E-Leistungen, Transferangebote) und Ordnungen, die das wechselseitige Lernen unterstützen und Gelegenheiten zum Austausch und zu Lernprozessen geben.

1.3 Cluster-Konzepte

Ähnlich thematisiert das Cluster-Konzept regionale Agglomerationen. Ein Cluster, so Porter (1999, S. 51 f.) ist „eine geographische Konzentration von miteinander verbundenen Unternehmen und Institutionen in einem bestimmten Wirtschaftszweig. Dieser umfasst eine Reihe vernetzter Branchen und weitere für den Wettbewerb relevante Organisationseinheiten. Dazu gehören etwa die Lieferanten spezieller Einsatzgüter wie Komponenten, Maschinen und Serviceleistungen sowie Anbieter spezieller Infrastruktur. Cluster erstrecken sich oft über die Vertriebskanäle abwärts bis zu den Kunden sowie seitlich zu den Herstellern komplementärer Produkte und zu Unternehmen in Branchen, die ähnliche Fertigkeiten und Techniken oder gemeinsame Inputs haben. Schließlich umfassen viele Agglomerationen auch Behörden und andere Organisationen – etwa Universitäten, normensetzende Instanzen, Denkfabriken, Berufsausbildungsstätten und Unternehmerverbände, die besonders Aus- und Fortbildung, Informationen, Forschung und technische Unterstützung zur Verfügung stellen."[3]

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Porter erklärte 1991 regionale Leistungsfähigkeit und Clusterbildung durch vier Faktoren:

- räumliche Nähe zum Konkurrenten
- Nähe zu Kunden, mit denen Produkte entwickelt werden können
- leistungsfähige regionale Zulieferer und Dienstleistungsunternehmen
- Verfügbarkeit qualifizierter Arbeitskräfte.

1999 erweiterte er diese Liste um folgende Faktoren:

- Zugang zu speziellen Informationen
- Zugang zu Institutionen und öffentlichen Leistungen
- höhere Motivation und bessere Vergleichsmaßstäbe.

1.4 Innovationsnetzwerke

Innovationsnetzwerke sind die wesentlichen Elemente des Innovationssystems. Sie sind gekennzeichnet durch das Aufbrechen etablierter Kooperations- und Kommunikationsmuster, die Grundlage des bisherigen Industrialisierungsmodells waren. Sie zeichnen sich durch wechselseitiges Lernen aus (nicht nur durch niedrigere Transaktionskosten) und vermindern durch abgestimmtes Handeln die Unsicherheiten, die mit jedem Innovationsprozess verbunden sind. Innovationsnetzwerke erfüllen nach Heidenreich (1997) vor allem vier Funktionen: Sie unterstützen die Einbettung in vernetzte technische Systeme, die Neukombination von technischem Wissen, die gesellschaftliche Einbettung neuer Technologien sowie die Verkopplung von Hersteller- und Anwenderperspektiven. Heidenreich (1997, S. 232) definiert: „Innovationsnetzwerke beruhen auf vertrauensbasierten, durch gemeinsame Leitbilder stabilisierte Kooperationsbeziehungen zwischen Unternehmen, Ausbildungs- und Forschungseinrichtungen, politisch-administrativen Instanzen und den (prospektiven) Anwendern. Diese Beziehungen erleichtern die Rekombination technischen Wissens und die gesellschaftliche Einbettung neuer Technologien.“ Innovationsnetzwerke haben einen dreifachen Vorteil (Heidenreich 1999):

- Kontakte können „niederschwellig“ zu den unterschiedlichsten Anlässen stattfinden; davon sind Anregungen jenseits der etablierten Denk- und Verhaltensmuster zu erwarten. Überregionale Kontakte, die gezielter geplant werden, sind selektiver und verringern die Chance auf überraschende Informationen abseits der bewährten Pfade.
- Das Treffen innerhalb der Region ist leichter möglich. Häufigere Kontakte und regionale Identitäten erhöhen die Chancen zum Aufbau von Vertrauensbeziehungen.
- Die Weitergabe von implizitem, kontextgebundenem, nicht handelbarem Wissen ist möglich.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Lernprozesse in Netzwerken sind vor allem dann erfolgreich, wenn die Beziehung zwischen den Netzwerkpartnern durch Offenheit und Vertrauen geprägt ist (vgl. Schöne 2000a). Weitere Merkmale sind:

- längerfristige Zeitperspektive der Beziehungen
- Redundanzen innerhalb des Netzwerks, Wahlmöglichkeiten und Fehlen von Hierarchiebeziehungen (vgl. dazu auch den 2000 eingerichteten Sonderforschungsbereich 457 „Hierarchielose regionale Produktionsnetze. Theorien, Modelle, Methoden und Instrumentarien“ an der Technischen Universität Chemnitz)
- Offenheit, Dynamik und Flexibilität
- Selbstständigkeit und Freiwilligkeit der Zusammenarbeit.

2. Rezeption der Konzepte im Diskurs um Lernende Regionen

Ansätze der Lernenden Region greifen viele der dargestellten Konzepte wie Kooperation, Netzwerke sowie Innovation auf, beziehen sich aber explizit auf Konzepte der lernenden Organisation, des organisationalen Lernens (beispielsweise Argyris/Schön 1978[4]) oder des lernenden Unternehmens.

Danach können Umstrukturierungs- und Entwicklungsprozesse – denen ja auch Regionen ausgesetzt sind – als Lernprozesse verstanden werden[5] (Stahl/Schreiber 1994). Vor dem Hintergrund einer aktiven Auseinandersetzung mit Veränderungsprozessen und der Möglichkeit einer kontinuierlichen Entwicklung von physischen und sozialen Systemen werden Prozess- und Strukturelemente erarbeitet, die als Leitperspektiven für eine Weiterentwicklung dienen können (Scheff 1999). Umgemünzt auf die Sichtweise einer Lernenden Region geht es also darum,

a) ob eine Region mit ihren regionalen Netzwerken in der Lage ist, den technischen und wirtschaftlichen Wandel zu bewältigen. Wie beim Lernenden Unternehmen kommt es beim regionalen Netzwerk darauf an, den Austausch von Informationen unter den regionalen Akteuren sicherzustellen. Dies sind nicht nur Betriebe und Bildungsträger, sondern auch die Kammern, die Arbeitsverwaltung, die Ämter für Wirtschaftsförderung, die Gemeinden und Kreise, die Stadt- und Regionalplanung oder die Landschaftsverbände und auch – sehr wichtig – die (regionalen) Kreditinstitute.
b) ob die einzelnen Maßnahmen ein erfolgreiches Lernen der Individuen in der Region sicherstellen. Dabei geht es nicht nur um planmäßige Bildungsmaßnahmen, sondern auch um das Lernen durch den Austausch von Informationen oder die Veränderung von Einstellungen durch die Erfahrung mit bestimmten Tätigkeiten (Koch 1994).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Mit dem Ansatz der Lernenden Region wird also versucht, Anpassungs- und Bewältigungsleistungen der regionalen Unternehmen und Institutionen an neue externe Herausforderungen wie z. B. den verstärkten globalen Wettbewerb, Strukturumbrüche u. Ä. zu erbringen (Stahl/Schreiber 1994).

Lernende Regionen sind also keine Regionen, die durch besonders erfolgreiche und umfangreiche Weiterbildungsaktivitäten gekennzeichnet sind, wie man zunächst meinen könnte, und wie manche Regionen, die sich als Lernende Regionen bezeichnen, es nahe legen [vgl. dazu auch das Förderprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" des BMBF, dessen Ziel es ist, „Impulse zur Weiterentwicklung des Bildungssystems im Sinne der Förderung des Lebenslangen Lernens zu geben" (BMBF 2002)]. Lernende Regionen haben aber auch im erweiterten Verständnis viel mit Humankapitalentwicklung zu tun. Das Humankapital in Gestalt qualifizierter Arbeitskräfte, das erwähnte implizite Wissen, spielt eine zunehmend größere Rolle in der Standortdiskussion. Eine erfolgreiche Regionalpolitik muss sich auf die Entwicklungsengpässe in den Regionen konzentrieren, die heute vor allem in der mangelnden Innovationsfähigkeit der ansässigen Unternehmen, der unzureichenden Qualität der Produktions- und Dienstleistungsstruktur sowie in der mangelnden Verfügbarkeit ausreichend qualifizierter Fachkräfte bzw. in der falschen oder besser nicht passenden Qualifikation von Fachkräften zu sehen sind (Scheff 1999). Die Humankapitalausstattung kann somit also zu einem entscheidenden Wettbewerbsvorteil einer Region im Rahmen der internationalen Arbeitsteilung werden (Scheff 1999; Junker 2000).

Auch „Innovation" steht im Mittelpunkt der Betrachtung von Lernenden Regionen (vgl. Morgan 1997)[6]: *Innovation ist ein interaktiver Prozess.* Innovation wurde früher als linearer, sequenzieller Prozess begriffen. Dem ist erstens entgegenzusetzen, dass es in vielen Fällen die Rückkopplungsschleifen, z. B. vom Kunden zum Entwickler, sind, die Innovation ermöglichen. Zweitens überschätzt dieses Modell die Bedeutung von akademischem Wissen und unterschätzt Prozesswissen (z. B. Wissen um Produktionsverfahren). Innovation ist ein interaktiver Prozess zwischen Unternehmen, wissenschaftlichen Einrichtungen, zwischen verschiedenen Abteilungen eines Unternehmens, zwischen Produzenten und Kunden und den Unternehmen und dem „Milieu". Morgan (1997) schlägt vor, diesen Prozess als interaktiven Lernprozess zu betrachten.

Innovation wird durch eine Vielzahl von institutionellen Routinen und sozialen Konventionen gestaltet. Diese werden in Ergänzung zu physischem und humanem Kapital (z. B. Qualifikationsstand) als das sogenannte „soziale Kapital" bezeichnet. Damit sind beispielsweise soziale Netzwerke, Normen oder Vertrauen angesprochen, die Koordination und Kooperation überhaupt erst er-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

möglichen (Putnam 1993). Innovation kann nicht durch die elementaristische Betrachtung der beteiligten Ressourcen und Akteure alleine erklärt werden – bestehen doch Netzwerke aus interagierenden Akteuren, Ressourcen, und Aktivitäten (Anderson u. a. 1994), die in der Summe mehr sind als die Summe ihrer Elemente. Eine zentrale Rolle im Innovationsprozess spielen die strategische Ressource Wissen und das wechselseitige Lernen. Lundvall (1994) spricht von einer „learning economy". Das formale, wissenschaftlich-explizite Wissen ist nur die Spitze des Eisbergs, argumentieren japanische Autoren wie Nonaka und Takeuchi (1994). Der wertvolle Teil des Wissens ist „tacit knowledge", implizites Wissen, welches nicht kodifizierbar ist, da es nicht vom Wissensträger oder dem sozialen Kontext getrennt werden kann oder nur kollektiv zur Verfügung steht. Während explizites Wissen z. B. mittels Kommunikationstechnologien weltweit zur Verfügung gestellt werden kann, ist „tacit knowledge" an Wissensträger gebunden und seine weltweite Verfügbarkeit entsprechend eingeschränkt. Immer stärker beruht die Leistungsfähigkeit von Regionen auf der kollektiven Nutzung und Weiterentwicklung solcher kontextspezifischen, impliziten Wissensbestände (Heidenreich 1999). Das implizite Wissen birgt gleichzeitig das Problem, dass es auch der Messung z. B. für ökonomische Modellbildung oder -prüfung nicht einfach zur Verfügung steht.

Für die Entwicklung des unten vorgestellten Konzeptes des Netzwerkes Lernende Region Chemnitz waren insbesondere die Konzepte von Stahl, der als Berater fungierte, und Scheff, der Vertreter des transnationalen Partners Region Graz war, bedeutsam und sollen deswegen in ihrer Spezifik kurz dargestellt werden.

Stahl (1998), der sich beispielsweise auf Senge (1990) beruft, vergleicht das Konzept der Lernenden Region mit dem Konzept des „lernenden Unternehmens" (vgl. auch Stahl u. a. 1993; Stahl/Schreiber 1998): In beiden Fällen wird vorgeschlagen, die Potenziale der Akteure zu mobilisieren, und es wird eine eigenverantwortliche und selbstorganisierte Entwicklung initiiert. Es werden bei beiden Konzepten alle Akteure einbezogen – im Falle der Lernenden Region neben Unternehmen (vor allem KMU mit den Beschäftigten) auch Arbeitslose und sozial Benachteiligte. Unter den Säulen des Prozesses „Lernende Region" versteht Stahl deshalb auch die Modernisierung der KMU, die lokale Arbeitsmarktpolitik und die lokalen Sozialsysteme. Den Schnittstellen kommt eine zentrale Bedeutung zu. Sie sind ein Raum für Konfrontationen, erlauben aber auch Kooperationen mit dem jeweils anderen Bezugssystem. Der Prozess der Kooperation verläuft dynamisch und pfadabhängig und führt so zu neuen Entwicklungsprozessen, neuen Kooperationen und neuen Netzwerken. Das strukturelle Ergebnis im Konzept von Stahl (1998) ist die stabile und dennoch flexible Ver-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

netzung der Akteure, in deren Zentrum Lernprozesse als Motor stehen. Stahl präferiert ein Bottom-up-Vorgehen: „Die Festlegung und Implementation von Strategien regionaler Wirtschaftspolitik ist somit bereits als permanenter selbstreflexiver Lernprozess organisiert. In diesem Punkt unterscheidet sich das Netzwerk komplett vom Verfahren der zentralen staatlichen Kontrolle und Planung und es beweist sich als ein auf Selbstorganisation basierendes Bottom-up-Entwicklungskonzept“ (Stahl 1998, S. 24 f.). Stahl beruft sich, was die Vorteile von regionalen Netzwerkansätzen betrifft, auf das Konzept des innovativen Milieus von Camagni (1991), die Transaktionskostentheorie und das Konzept der „industrial districts“ von Marshall (1920) und, als zusätzliche Elemente, auf kollektive Lernprozesse/lokale Kreativität und Reduktion von Unsicherheit.

Elemente dieses Ansatzes tauchen bereits 1994 im „Regional Technology Plan Guidebook“ der Europäischen Kommission auf (CEC 1994):

- bottom-up (nachfrageorientiert, an KMU ausgerichtet; Kooperation von KMU, regionalen Institutionen, öffentlicher Hand)
- regional (an regionalen Gegebenheiten ausgerichtet, aber die nationalen und internationalen Gegebenheiten berücksichtigend; die wichtigsten regionalen Akteure müssen einen Konsens hinsichtlich der wichtigsten Aktionen finden)
- strategisch (kurz-, mittel- und langfristig)
- integrativ (öffentlicher Sektor – lokal, regional, national, europäisch – und gleichermaßen der privater Sektor mit gemeinsamen Zielen)
- international (internationale Perspektive, globale ökonomische Trends).

Scheff (1999, S. 23) definiert regionales Lernen, in loser Analogie zum organisationalen Lernen, vor allem nach dem Konzept von Argyris/Schön (1978), als Prozess,

- „der im Wechselspiel zwischen regionalen Akteuren und einer Region abläuft
- durch den die regionalen Akteure Wissen und Informationen über Beziehungen der Region zu ihrer Umwelt erwerben, legitimieren und miteinander kommunizieren, um die ‚Überlebens-, Entwicklungs- und Handlungsfähigkeit’ aller Beteiligten zu verbessern
- der eine kontinuierliche regionale Transformation darstellt, bei der auf Basis einer ausgeprägten Lernfähigkeit der Subsysteme grundlegende Änderungen in kollektiven Annahmen, Zielen, Normen (Sinngehalte) und Spielregeln bewirkt werden.“

Auch Scheff (1999) hält, wie Stahl (1998) den Aufbau bzw. die Entwicklung von Kommunikationsstrukturen und neuen Schnittstellen für wesent-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

lich. Als Entwicklungsaufgabe in einem Gestaltungsprozess im Rahmen dieser Konzeption nennt Scheff (1999) die Zusammenführung des Lernens der regionalen Akteure und die reflexive Überwachung des Generierens, Speicherns und des Transfers von Wissen. Bedeutsame Gestaltungsperspektiven nach Scheff (1999) sind:

- Gestaltung durch Selbstorganisation – vielfältige Selbststeuerung
- Förderung der Selbstentwicklungsfähigkeit
- regionale Entwicklungsumgebungen – Ausbau von Sinnstrukturen
- Aufbau wissensintensiver Partnerschaften und Netzwerke – Auflösung starrer Kopplungen
- Selbststeuerung und flexible, dezentrale Kontextsteuerung
- Bottom-up- und Top-down-Prozesse.

Die Darstellung zeigt, dass es sich bei den genannten Konzepten zur Lernenden Region eher um normative Modelle handelt, also um Gestaltungsmodelle, welche Regionen bei der Bewältigung von Strukturproblemen als Leitbild dienen können. So argumentiert auch Matthiesen (1998), dass es sich beim Konzept der Lernenden Region um ein Leitbild handele, das systematisch um kulturelle, soziale und ökonomische Dimensionen des Lernens erweitert werden müsse. Die Betonung der Selbstorganisationskapazitäten, der Interaktionslogiken (Milieus und Netzwerke) und der Lerndynamiken werden in einen systematischen Zusammenhang gebracht und können so helfen, reflexive und selbststeuernde Entwicklungsprogramme zu entwickeln.

Mit der Einbeziehung des drittens Systems, vor allem im Konzept von Stahl, hebt sich die Lernende Region deutlich von den in der Einführung dargestellten verwandten Konzepten ab, die auf Wirtschaftsprozesse fokussieren. Noch stärker fließen diese Ansätze in das Nachfolgeprogramm EQUAL[7] ein.

3. Netzwerk Lernende Region Chemnitz

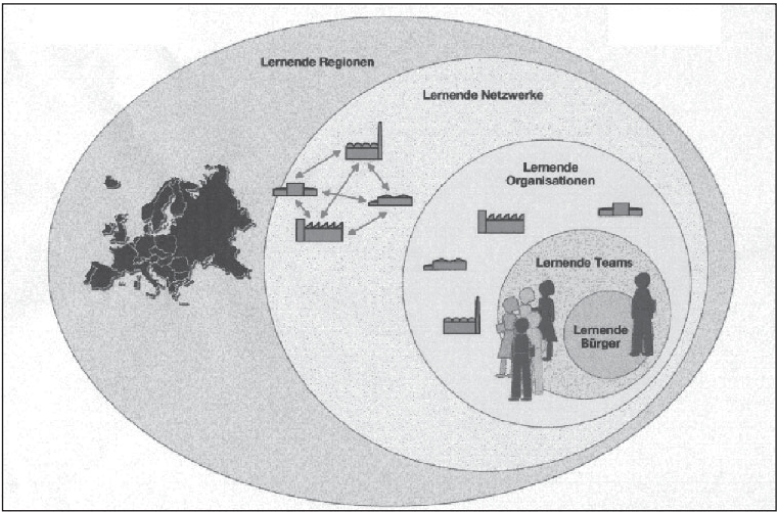
3.1 Konzept

Im Projekt „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“[8] (vgl. Schöne 1999) wird die Lernende Region verstanden als „neuer regionaler Entwicklungsansatz“, der auf der Erkenntnis basiert, „dass die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Standorten nur dann dauerhaft gewährleistet werden kann, wenn eine ständige Anpassung an sich verändernde ökonomische und sozialpolitische Rahmenbedingungen in der Region erfolgt“ (Netzwerkbrief 2/1996). Schöne und Freitag (1999) heben beim Konzept der Lernenden Region vor allem hervor, dass es sich um einen bewussten und geplanten Lernprozess handelt, der nicht mit regionalen Weiterbildungsaktivitäten verwechselt bzw. gleichgesetzt werden darf.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Im Prozess der Entwicklung einer Lernenden Region werden individuelles Lernen, organisationales Lernen und regionales bzw. sogar transregionales Lernen (im Kontext des wechselseitigen europäischen Austausches der Erfahrungen) kombiniert.

Abbildung 1: Ebenen des Lernens im Projekt „Netzwerk Lernende Region Chemnitz"



Im Zentrum der bewussten Gestaltung des regionalen Entwicklungsprozesses steht die kooperative und konsensuale Zusammenarbeit der regionalen Akteure. Kooperationsverbünde wie Netzwerke sind die vorherrschende Organisationsform bei der Umsetzung von Maßnahmen des regionalen Lernens. Ähnlich wie Heidenreich (1999) betont Schöne (1999), dass Strukturen der Kooperation einerseits hinreichend stabil, andererseits aber auch flexibel sein müssen, um den Veränderungen des Umfelds Rechnung zu tragen (vgl. das erwähnte Dilemma von Stabilität und Flexibilität bei Weick/Westley 1996).

Die Umsetzung des Konzeptes im Projekt „Netzwerk Lernende Region Chemnitz" erfolgte, um den Ganzheitlichkeitsanspruch einzulösen, multidisziplinär. Regionalforschung, Wirtschaftsförderung, Beschäftigung und Weiterbildung wurden hierzu verzahnt und Zielgrößen wie Soziales, Gesundheit, Kultur und Wirtschaft verbunden. Entsprechend bewegten sich die Einzelmaßnahmen in diesem Ansatz im Schnittfeld von öffentlicher Verwaltung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft (Drittes System).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Im Projekt „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ wurde die Lernende Region dadurch charakterisiert, dass regionale Akteure gemeinsam ökonomische und soziale Zielstellungen strategieorientiert, ganzheitlich, selbstorganisiert durch Bündelung ihrer Ressourcen, Potenziale und Kompetenzen bearbeiteten, um einen synergetischen Nutzen für die Region und für die regionalen Akteure zu erzielen und zugleich die Identifikation mit der Region als gemeinsamem Wirtschafts- und Lebensraum zu erhöhen. Der dafür zu bearbeitende geografische Raum ergab sich aus der inhaltlichen Zielstellung und den einzubringenden Potenzialen und Kompetenzen. Er orientierte sich aber auch an den territorialen Verwaltungsstrukturen, um die Zuordnung und Umsetzung zu erleichtern.

Im Verständnis des Projektes „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ stellen regionale Netzwerke im weiten Sinn die „Keimzellen“ der regionalen Entwicklung der Region Chemnitz dar. Während man bei etablierten Strukturen oft ressortübergreifende, ganzheitliche Ansätze vermisst, können diese selbstorganisierten Netzwerke eine Brücke zwischen Wirtschaft, Öffentliche Hand und Zivilgesellschaft schlagen. Ein Beispiel dafür ist die Einbeziehung des Dritten Systems, der Nichterwerbspersonen (z. B. Senioren und Hausfrauen), in Wirtschaftsentwicklungs- und Beschäftigungsstrategien. Diese Ausführung machen deutlich, dass das Konzept der Lernenden Region als normatives Modell bzw. als ganzheitliches regionales Entwicklungsleitbild aufgefasst wurde und daraus Gestaltungsmaßnahmen abgeleitet wurden.

3.2 Umsetzung

3.2.1 Projektanbahnung

Angesiedelt und gefördert war das Projekt bei der EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT (www.bn.shuttle.de/adapt). Es ist hervorgegangen aus einer EUROTECNET-Konferenz im Jahr 1993 in Dresden zum Thema „Europäische Perspektiven der beruflichen Weiterbildung für strukturschwache Regionen“. Ziel der Konferenz war,

- verfügbares Expertenwissen über den Beitrag beruflicher Weiterbildung für die Restrukturierung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes in strukturschwachen Regionen zusammenzutragen
- Kooperationen zwischen Weiterbildungsexperten aus den neuen Bundesländern und anderen strukturschwachen europäischen Regionen zu verstärken und einen exemplarischen Beitrag zur Entwicklung von Synergien zwischen EG-Sozialfonds und EG-Berufsbildungsprogrammen zu leisten
- Ansatzpunkte für zukünftige Kooperationsprojekte zu formulieren (Spiesmacher 1996).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

ADAPT war ein Programm der europäischen Beschäftigungspolitik und wurde entwickelt, um europäische Arbeitnehmer bei der Reaktion auf Veränderungen des Arbeitsmarktes zu unterstützen sowie neue Beschäftigungsfelder zu erschließen. ADAPT richtete sich besonders an jene Menschen, die in Bereichen mit hohen Arbeitsplatzverlusten tätig waren und denen allgemeine Verschlechterungen ihrer Erwerbsbedingungen durch technische oder soziale Veränderungen drohten. Ein Schwerpunkt lag hierbei besonders auf kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Weiterhin wurden im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT spezielle Weiterbildungsmöglichkeiten für Arbeitnehmer und die Entwicklung zukunftsträchtiger Technologien zur Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen gefördert.

1994 entstand an der TU Chemnitz die Idee zur Entwicklung einer Lernenden Region. Angeregt wurde dies durch die vom BMBF ausgerichtete Konferenz „Lernende Region – Kooperation zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa“ am 23. und 24. September 1994 in Berlin (Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung 1994) und hierbei insbesondere durch den Vortrag von Thomas Stahl „Auf dem Weg zur Lernenden Region – eine vergleichende Studie ausgewählter europäischer Regionen“. Das Interesse an dieser Problematik ergab sich weiterhin aus der Teilnahme am seit 1993 laufenden BMBF-geförderten Verbundprojekt „Innovation durch moderne Produktionskonzepte und Lernstrategien in Kleinbetrieben“ (IMPULS-K) im Rahmen des Programms „Arbeit und Technik“. In der Arbeit dieses Forschungsverbundes von zehn sächsischen kleinen und mittleren Unternehmen und sieben wissenschaftlichen Begleiteinrichtungen wurde bei der Analyse und bei der Unterstützung des Veränderungsprozesses in Kleinbetrieben auf den Gebieten Technik – Organisation – Weiterbildung deutlich, dass das wechselseitige Lernen und die Kooperationsentwicklung zwischen KMU eine wesentliche Rolle spielt.

Auf der Grundlage dieser ersten Erfahrungen in der Unterstützung und Begleitung von KMU in der Region bestand eine große Bereitschaft, sich an einem vom BMFT angeregten Vorprojekt zu beteiligen, das ein ADAPT-Projekt zur Entwicklung Lernender Regionen in den neuen Bundesländern vorbereiten sollte. Dieses Vorprojekt trug wesentlich dazu bei,

- sich mit internationalen Ansätzen der Regionalentwicklung und mit der Philosophie Lernender Regionen vertraut zu machen
- über mehrere Konferenzen mögliche Partner aus verschiedenen europäischen Ländern kennen zu lernen und Arbeitskontakte zur Vorbereitung der transnationalen Projekterarbeitung aufzubauen
- in den Konferenzen die Projektentwicklungsansätze in den verschiedenen Regionen der neuen Bundesländer vorzustellen und zu diskutie-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

ren und so schrittweise einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch unter den ADAPT-Projekten vorzubereiten
- im Rahmen der Projektvorbereitung eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (ABM) für arbeitslose Akademiker zur Entwicklung eines Informationssystems für das „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ zu beginnen
- die Bearbeiter der ADAPT-Projekte in den Landesministerien über gemeinsame Konferenzen in die inhaltliche Vorbereitung der Projektanträge von vornherein mit einzubeziehen und damit die Antragsentwicklung und -bearbeitung zu erleichtern und zu verkürzen.

Für die Projektentwicklung erwies sich die Zusammenarbeit von drei regionalen Partnern (Universität, Fachhochschule und privates Forschungsinstitut) aus der Region als sehr zweckmäßig, da diese folgende Kompetenzen und Erfahrungen einbrachten:

- *TU Chemnitz, Professur für Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung; Professur für Sozial- und Wirtschaftsgeografie:* Kompetenzen im Bereich Regionalforschung, Mittelstandsforschung, Weiterbildung und Beratung von KMU; Einbringen theoretischer Grundlagen und forschungsmethodischer Kompetenzen; Einbeziehung von Studenten in die wissenschaftliche Arbeit und Darstellung der Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt in der studentischen Ausbildung, in der Weiterbildung, in Forschungskolloquien und auf wissenschaftlichen Konferenzen; Aufbau von Kontakten zu Einrichtungen der Stadt Chemnitz und zu sächsischen KMU; Erfahrungen in der Nutzung moderner, intermediärer Informations- und Kommunikationstechnologien; Fremdsprachenkompetenz
- *Hochschule Mittweida (FH), Kontaktstelle für Weiterbildung:* Kompetenz in der Weiterbildung; Aufbau von Kontakten zu regionalen Akteuren im Landkreis Mittweida; Erfahrungen in Projektpräsentation und Konferenzgestaltung; Erfahrungen in der Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien; Einbeziehung von Studenten in die wissenschaftliche Arbeit
- *Arbeit-Technik-Bildung (ATB) GmbH:* Kompetenz für Bearbeitung und Leitung von Forschungsprojekten auf den Gebieten der Personal- und Organisationsentwicklung in KMU; Erfahrung bei der Entwicklung und Bearbeitung von Weiterbildungsprojekten (Konzepte, Didaktik, Bildungssoftware, Qualifizierung); Initiierung und Begleitung von Netzwerken produzierender und dienstleistender KMU; Erfahrung in der Projektentwicklung und Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen in den Alten Bundesländern; Erfahrungen in der Projektpräsentation

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

und Konferenzgestaltung; Erfahrungen in der Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien; Consulting und Managementservice.

Die „Lernende Region Chemnitz“ war als ein EU-gefördertes Projekt eingebunden in ein Netzwerk ähnlicher Projekte in verschiedenen europäischen Ländern. Bei der Auswahl der transnationalen Projektpartner spielte es eine große Rolle, Regionen zu finden, die ein ähnliches ganzheitliches Entwicklungskonzept einer Lernenden Region anstrebten. Dies war notwendig, um den gezielten transnationalen Erfahrungsaustausch zu fördern. Die im Vorfeld der Projektarbeit durchgeführten Konferenzen unterstützten die Kontaktanbahnung für die transnationale Arbeit wesentlich.

Folgende europäische Partner wurden in die Projektentwicklung einbezogen:

Österreich – Region Graz, Karl-Franzens-Universität, Institut für Betriebswirtschaftslehre der öffentlichen Verwaltung und Verwaltungswirtschaft: Geplant war ein der Lernenden Region Chemnitz ähnliches Entwicklungskonzept für den Großraum Graz mit dem Schwerpunkt KMU-Netzwerkentwicklung. Den konzeptionellen Rahmen des Projektes bildet ein ganzheitlicher Ansatz innovativer Lernstrategien für KMU. Grundgedanke: Lernen kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden und jede Lernebene eröffnet für KMU gewisse (Lern-)Potenziale, die für die einzelnen KMU durchaus unterschiedlich hoch sein können. Untersuchungen zeigten, dass der Ausschöpfungsgrad der Lernpotenziale vor allem in KMU relativ gering ist; die personale Lernebene ist nach wie vor die bevorzugte Ebene des Lernens. In KMU überwiegen Lernformen wie z. B. Selbststudium, Lernen von Kollegen bzw. Seminare und Schulungen. Die übrigen Lernebenen werden aus unterschiedlichsten Gründen nicht bzw. nur zu einem geringen Teil gezielt eingesetzt. Zwischen den unterschiedlichen Ebenen existieren zudem Barrieren (z. B. der undurchsichtige Anbietermarkt im Bereich Bildung/Beratung/Forschung), die es zu überwinden gilt. Im Rahmen des Projektes sollte anhand ausgewählter KMU gezeigt werden, dass das Ausschöpfen aller zur Verfügung stehenden Lernpotenziale neue Möglichkeiten für KMU und für die gesamte Region Graz bietet (Scheff 1999; zu einem Fallbeispiel der KMU-Netzwerkentwicklung vgl. Scheff 2002).

Dänemark, Region Vestsjælland, Teknologisk Informationszentrum: Vorgesehen war ein Beitrag zur Entwicklung der strukturschwachen Region Vestsjælland mit dem Schwerpunkt der Weiterbildung von Führungskräften in KMU zu lernenden Organisationen. Das Projekt war in drei Netzwerken organisiert: *Netzwerk 1* bestand aus Unternehmen, die an der Geschäftsentwicklung in strategi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

scher Perspektive durch Qualifikationsentwicklung interessiert waren (ca. 15 Betriebe). *Netzwerk 2* bestand aus lokalen Geschäftsentwicklungsakteuren und Wissensanbietern. Zwischen diesen wurde ein Forum für Diskussionen über eine mögliche Kooperation zwischen lokalen Praktikern gebildet. *Netzwerk 3* war der Treffpunkt für Teilnehmer der Netzwerke 1 und 2. Hier wurde diskutiert, wie Kooperationen auch für den transnationalen Erfahrungsaustausch optimiert werden können. Dieser Prozess ging in einen wesentlichen Teil des Projektes Lernende Region ein, in dem die Zusammenarbeit zwischen Firmen und Berufsschulen/Wirtschaftsförderungsakteuren in Vestjælland verstärkt werden sollen.

Italien – Regionen Emilia Romagna und Basilicata, IRES Istituto di Ricerche Economiche e Sociali, Rom: Das italienische Projekt beabsichtigte die Entwicklung einer Verbesserung der endogenen Kapazität des Managements wirtschaftlicher und sozialer Innovationsprozesse durch eine integrierte Aktion unterschiedlicher, auf lokaler Ebene agierender Zielgruppen. Ein Grundkonzept dieses italienischen Projektes war es, die Erfahrungen aus der erfolgreichen Entwicklung der norditalienischen Region Emilia Romagna in die strukturschwache süditalienische Region Basilicata durch Weiterbildung von Führungskräften in KMU zu transferieren. Ziel war die Bildung eines Netzwerks unter lokalen Institutionen und Akteuren für die Verbreitung von Kompetenzen, technologischem Know-how und der Fähigkeit, Lokalpolitik bzgl. der technologischen Modernisierung zu steuern, das Arbeitsmanagement und die Organisation zu verbessern sowie lokale Unternehmensprogramme zu entwickeln. Zielgruppen der Maßnahmen waren Unternehmer und Handwerker, die in unterschiedlichen Produktionsformen arbeiteten, für die die nachfolgenden Merkmale charakteristisch sind:

a) spezifische Sektoren auf lokaler Ebene mit einem großen Potenzial an der Entwicklung und Evaluation lokaler Ressourcen (z. B. Agrarindustrie)
b) Produktionsgebiete, die durch heranwachsende Lieferbeziehungen und Probleme hinsichtlich der Umwandlung der lokalen Handwerksbetriebe in integrierte Firmengruppen in komplexen Produktionssystemen gekennzeichnet sind (z. B. Metalllieferanten)
c) lokale Konzentration von Firmen und Produktionssystemen auf unterschiedlichen Kooperations- und Kommunikationsebenen, die die Entwicklung eines Industriezweiges anstreben (z. B. Möbelbranche).

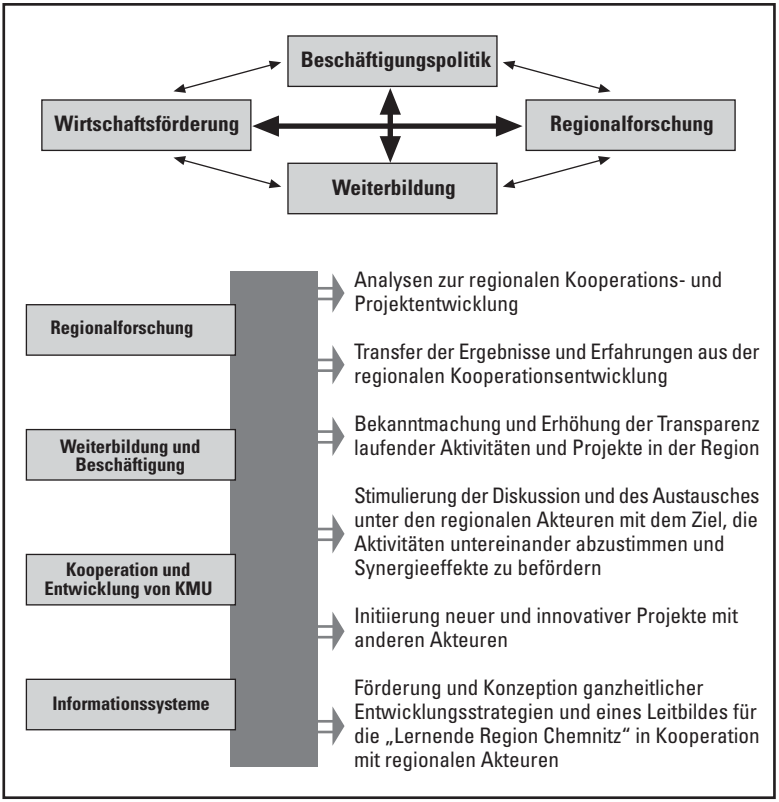
Portugal – Câmara Municipal de Oeiras: Vorbereitet wurde mit dem portugiesischen Partner ein Projekt zur Entwicklung der Region Oeiras. Leider wurde der Projektantrag von den portugiesischen Behörden nicht bestätigt. Nach vorliegenden Informationen wurden in der Phase des Regierungswechsels nur

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

sehr wenige ADAPT-Projekte bearbeitet und genehmigt. Das Chemnitzer Projekt hat jedoch über die gesamte Projektlaufzeit Kontakt mit den portugiesischen Partnern im Rahmen von Konferenzen halten können und schließlich wurde von portugiesischer Seite die Mitarbeit an einem neuen Projekt zur regionalen Netzwerkentwicklung mit transnationalen Partnern vorgeschlagen, welches mit weiteren Partnern aus Irland und Frankreich im Jahr 2000 realisiert werden konnte (Schöne 2000b).

Die Projektstruktur des Projektes „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ ist in Abbildung 2 dargestellt.

Abbildung 2: Projektstruktur „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“

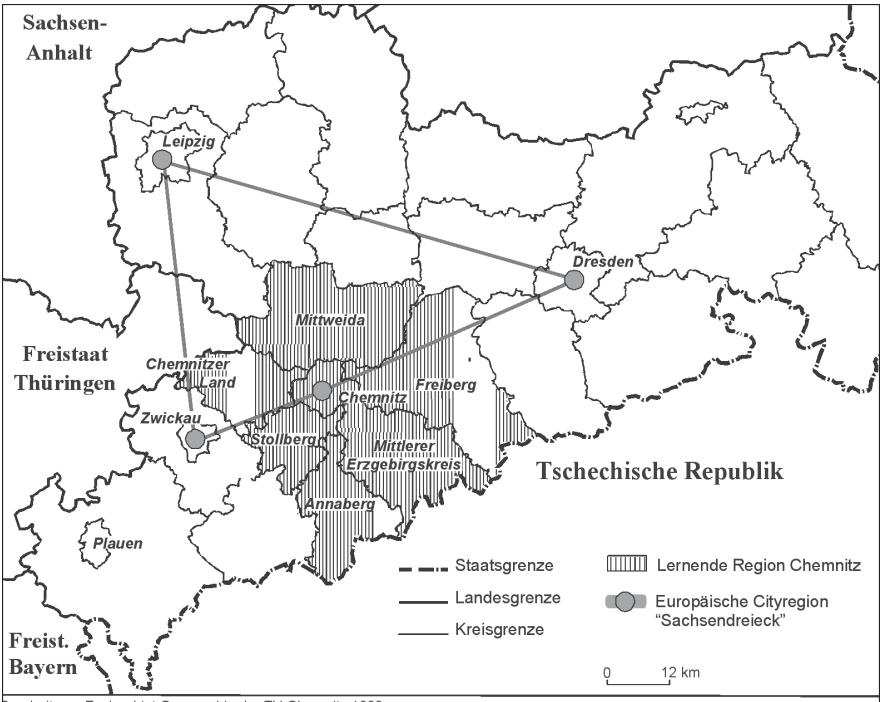


Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

3.2.2 Raumeinheit Region

Regionen sind Gegenstand unterschiedlicher Verständniswelten. Je nach Sichtweise – Scheff (1999) differenziert strategische, analytische, funktionale und territoriale Zugänge – können ganze Staaten, sogar Kontinente oder aber kleinräumige Einheiten als Regionen bezeichnet werden (vgl. Koschatzky/Zenker 1999). Regionen müssen nicht zwingend mit administrativen Grenzziehungen

Abbildung 3: Lernende Region Chemnitz (Schöne 1999)



Bearbeitung: Fachgebiet Geographie der TU Chemnitz 1999

Lage	SW-Teil von Sachsen	Durchschnittliche Arbeitslosenquoten in % der abhängigen zivilen Erwerbspersonen	
Fläche	3.537 km²	Arbeitsamtsbezirk Zwickau	19,4
Bevölkerungsdichte	284 Einwohner/km²	Arbeitsamtsbezirk Dresden	15,8
Gesamtbevölkerung der Region	997.940 Einwohner	Arbeitsamtsbezirk Chemnitz	19,5
		Arbeitsamtsbezirk Leipzig	17,8

Daten 1998

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

übereinstimmen und können Bundeslandgrenzen oder sogar nationale Grenzen überschreiten.

Im Projekt „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ wurde „Region“ als Raumeinheit kleiner als das Bundesland Sachsen aufgefasst (vgl. Jurczek/Benighaus 1999), bestehend aus der Stadt Chemnitz mit den sechs umliegenden Landkreisen Mittweida, Freiberg, Mittlerer Erzgebirgskreis, Annaberg, Stollberg sowie Chemnitzer Land, und war identisch mit der Planungsregion Chemnitz-Erzgebirge (vgl. Abbildung 3). Für Größe und Abgrenzung der Lernenden Region Chemnitz wurde zu Projektbeginn ein Bezugsrahmen deduktiv festgelegt, der sich aus der jeweiligen inhaltlichen Zielstellung, den einzubringenden Potenzialen sowie Kompetenzen ergab. Er orientierte sich auch an vorhandenen territorialen Verwaltungsstrukturen wie z. B. Arbeitsamtbezirken, um die Einbettung in gegebene Unterstützungsstrukturen zu erleichtern und vorhandenes Datenmaterial nutzen zu können (z. B. Arbeitsamtstatistiken). Projektbegleitend wurde die Angemessenheit dieser Festlegung anhand von verschiedenen Kriterien wie Berufspendlerbeziehungen und intraregionalen Wanderungsstrukturen überprüft (Jurczek/Benighaus 1999).

3.2.3 Projektanfangsphase

Für die Gewinnung der regionalen Akteure zur aktiven Mitarbeit am Projekt konnte ein Auftaktworkshop unter der Mitwirkung des Oberbürgermeisters im Stadtverordnetensaal des Rathauses der Stadt Chemnitz realisiert werden. Das Projekt wurde vor 30 Vertretern regionaler Einrichtungen und KMU durch den Projektleiter vorgestellt. Neben der breiten Zustimmung und Bereitschaft zur Mitwirkung gab es auch Bedenken über die Realisierbarkeit eines solchen ganzheitlichen Ansatzes für die Entwicklung der Region Chemnitz.

Die Folgezeit zeigte sehr schnell, dass die Entwicklung der Zusammenarbeit unter den regionalen Akteuren sehr wesentlich davon abhängt, in welchem Maße es gelingt, die individuellen Interessen der regionalen Vertreter zu einzelnen Aktivitäten, Maßnahmen oder Teilprojekten zu bündeln und zu relativ kurzfristig erkennbaren ersten Teilerfolgen (individuellem Nutzen) zu führen. Dabei zeigte sich, dass dies um so schwieriger ist, je größer die Zahl der beteiligten Akteure ist. Neben den Workshops und Beratungen mit vielen Akteuren im „großen Kreis“ zu übergreifenden Themen wie:

- regionale Weiterbildung und Beschäftigung
- regionale Unternehmenskooperation – Chancen für KMU
- moderne Informationssysteme – Instrument zur Regionalentwicklung, Wirtschaftsförderung, Beschäftigung und Weiterbildung
- Weiterbildung und Beschäftigung – Kooperationsansätze für KMU

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- partnerschaftliche effektive Kooperation zwischen KMU/Kreditinstituten/öffentlicher Verwaltung in der Region Chemnitz

wurde in der Folgezeit schwerpunktmäßig die Arbeit in Teilprojektgruppen zu konkreten Projektteilaufgaben mit drei bis fünf Akteuren durchgeführt. Auf diese Weise war es schneller und erfolgreicher möglich, konkrete Beiträge für die Erfüllung der Projektaufgaben zu leisten.

3.2.4 Projektdurchführung

Grundlage der Gestaltungsprozesse waren Arbeiten der Regionalforschung (Jurczek/Beninghaus 1999). Nach der Bestimmung des Bezugrahmens (Festlegung der Region) wurde mit regionalen Akteuren eine Stärken-Schwäche-Analyse (SWOT-Analyse) durchgeführt (zu den Ergebnissen vgl. ebd.) und daraus ein Leitbild und Handlungsorientierungen abgeleitet (vgl. Abbildung 4). Darauf aufbauend wurden Strategien in den Teilbereichen Weiterbildung, KMU-Kooperation und regionales Informationssystem (Datenbank Lernende Region) abgeleitet.

Abbildung 4: Leitbild der Lernenden Region Chemnitz (Jurczek/Benighaus 1999)

Die großteils aus infrastrukturell gut ausgestatteten und landschaftlich attraktiven Gebietsteilen bestehende Region Chemnitz-Erzgebirge entwickelt sich zu einer bedeutsamen Technologieregion, in der innovationsfreudige mittelständische Industriebetriebe durch einschlägige (z.B. produktionsorientierte) bzw. zusätzliche (z.B. touristische, soziokulturelle) Dienstleistungseinrichtungen ergänzt werden.

Dabei kommt dem komplex angelegten, differenzierten „Lernen" – in Form hochwertiger Aus- und Weiterbildungsangebote sowie im Rahmen ganzheitlich praktizierter synergetischer Kooperationsaktivitäten, virtueller Kommunikationsprozesse und aufeinander abgestimmter Marketing-offensiven – ein hoher Stellenwert zu, den es zu verstetigen gilt.

Zentraler Punkt der regionalen Entwicklung waren die KMU-Kooperationen. Als sehr förderlich für die Projektausgestaltung erwies sich die parallele Projektbearbeitung des Projektes „Impuls-K" und des durch die Lernende Region initiierten Projekts „Personal- und Organisationsentwicklung in kooperativen KMU-Netzwerken" (gefördert aus dem Europäischen Sozialfonds und Sächsischen Landesmitteln) sowie die Mitwirkung am Projekt „Plato Sachsen" zur Beschäftigungsentwicklung. Wie die Erfahrungen des Projektes „Personal- und Organisationsentwicklung in kooperativen KMU-Netzwerken" (vgl. Freitag u. a.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

1998, Schöne 2000a) zeigen, hat sich bei der Kooperationsentwicklung in regionalen Netzwerken folgender Bottom-up-Ansatz bewährt:

- Kooperationsentwicklung von Unternehmen zu KMU-Netzwerken (vom Forschungsverbund zum KMU-Netzwerk als Wertschöpfungsverbund mit Unternehmensform)
- Kooperationsentwicklung von KMU-Netzwerken zu KMU-Netzwerkverbünden als Keimzellen von Clustern (Kooperationsentwicklung zwischen bestehenden Netzwerken und Netzwerkansätzen)
- Kooperationsentwicklung durch Einbeziehung von weiteren regionalen Akteuren zu regionalen Netzwerken, Einbeziehung von sozialen Initiativen sowie Kultur- und Tourismuseinrichtungen
- Kooperationsentwicklung von regionalen Netzwerken zu überregionalen Netzwerkverbünden (z. B. Innovationsregion Mittelsachsen mit den regionalen Netzwerkansätzen in den Teilregionen Chemnitz, Landkreise Mittweida, Döbeln, Freiberg)
- Kooperationsentwicklung von überregionalen nationalen Netzwerkverbünden zu europäischen oder global agierenden Netzwerkverbünden (z. B. Erfahrungsaustausch unter den europäischen Partnerregionen).

Aus dieser globalen Strategie lassen sich konkrete Maßnahmen ableiten, durch die regionale Kooperation und Innovation in der Lernenden Region unterstützt werden können. Solche Maßnahmen sind in weiteren Projekten der Professur Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung bereits konzeptualisiert und umgesetzt worden. Beispiele werden in Tabelle 1 aufgeführt (vgl. dazu Koschatzky/Zenker 1999).

Die hier beschriebenen KMU-Netzwerke agieren in der Bauwirtschaft, der Mikrosystemtechnik, der Lasertechnik, dem Maschinenbau, im sozio-kulturellen Bereich und dem Bereich der Integrationsfimen/Werkstätten für Behinderte. Um kurzlebige Förderartefakte bei Kooperationsentwicklungsprozessen zu vermeiden, wurde in der Unterstützung darauf geachtet, dass von bestehenden Kooperationsbedürfnissen und -ansätzen ausgegangen wurde. Mittels Personal-, Organisations- und Kooperationsentwicklung wurde dann in einem Aktionsforschungsansatz durch einen Netzwerker, der nicht im Netzwerk, sondern bei der wissenschaftlichen Begleiteinrichtung angestellt war, die weitere Entwicklung der Kooperation gefördert. Als Zielstellung war jedoch vorgesehen, dass die Netzwerker nach der Förderperiode in das Netzwerk übernommen werden. Dieses anspruchsvolle Ziel konnte in einigen Fällen erreicht werden. Es wurde im Rahmen dieser geförderten Unterstützungsprozesse eine Eigenbeteiligung der Netzwerkunternehmen bis zu 10 Prozent der Personalkosten erhoben. Da gerade in der Anfangsphase, in der sich ein Netzwerk noch nicht durch eigene wirt-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Tabelle 1: Maßnahmen zur Unterstützung von Kooperationen in Lernenden Regionen und Beispiel der Umsetzung in der Lernenden Region Chemnitz

Zielsysteme	Beispiel für Umsetzung in der Lernenden Region Chemnitz
Misstrauen gegenüber neuartigen Kooperationsformen durch Darstellung von Chancen und Risiken überwinden	Workshops mit Unternehmern und regionalen Akteuren in zahlreichen Projekten, z.B. zu den Themen: • Regionale Unternehmenskooperation – Chancen für KMU • Moderne Informationssysteme – Instrument zur Regionalentwicklung, Wirtschaftsförderung, Beschäftigung und Weiterbildung • Weiterbildung und Beschäftigung – Kooperationsansätze für KMU • Partnerschaftliche effektive Kooperation zwischen KMU – Kreditinstituten – Öffentlicher Verwaltung in der Region Chemnitz • Weiterbildungsberatung/Weiterbildungsinformationssysteme sowie Darstellung in Printmedien (Flyer, Netzwerkbriefe[1]) und Internet.
Information über potenzielle Kooperationspartner	Öffentlichkeitsarbeit von KMU-Netzwerken im Projekt „Personal- und Organisationsentwicklung in kooperativen KMU-Netzwerken“ (1996-2000)[2] (vgl. Freitag u. a. 1998)
Förderung von Beratungsangeboten zu Fragen einer Kooperation	Beratung von KMU
Maßnahmen im Personal- und Bildungsbereich zur Verbesserung der Kooperationsfähigkeit	Personalentwicklungsmaßnahmen im Projekt „Personal- und Organisationsentwicklung in kooperativen KMU-Netzwerken“ (s. o.) Moderation von Kooperationsprozessen regionaler Bildungsträger im Projekt „Bildungsformum Südwestsachsen“[3] / Lernende Regionen (2001-2004, gefördert durch das BMBF)
Förderung regionaler Innovationsassistenten	Berufsbegleitendes Aufbaustudium „Berater für kleine und mittlere Unternehmen“ (IWO e.V. in Kooperation mit der Professur Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung)
Externe Unterstützung bei einem moderierten Konsensfindungsprozess über regionales Entwicklungsleitbild	Moderation bei der Projektentwicklung „InnoRegio – Innovations-region Mittelsachsen“ (1999)[4]
Hilfestellung beim Zusammenführen einer kritischen Mindestmasse an potenziellen Kooperationspartnern	Unterstützung beim Netzwerkmanagement von 7 KMU-Netzwerken im Projekt „Personal- und Organisationsentwicklung in kooperativen KMU-Netzwerken“ (1996-2000), z. B. Entwicklung von Wertschöpfungsverbünden (s. o.) Unterstützung beim Netzwerkmanagement regionaler Bildungsträger im Projekt „Bildungsforum Südwestsachsen“ (2001-2004)
Katalytische Unterstützung bei der Aktivierung regionaler Initiativen	Projektinitiierung und –begleitung durch das Projekt „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ (1996-1999) im Bereich Bildung und Kooperation sowie im Projekt „Bildungsforum Südwestsachsen“ (2001-2004) im Bereich Bildung und Kooperation
Finanzielle Hilfen für den „Betrieb“ eines Innovationsnetzwerks (z.B. Lernkosten)	Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen im Projekt „Personal- und Organisationsentwicklung in kooperativen KMU-Netzwerken“ (1996-2000)
Transfer von Erfahrungen („best practice“) aus anderen europäischen Regionen	Projekt „Integrated development based on local networks” (2000)[5]

[1] „Netzwerkbriefe“ waren regelmäßig vom Projekt herausgegebene Zeitschriften
[2] www.tu-chemnitz.de/phil/ebbw/forschung/poe_kmu.html
[3] www.tu-chemnitz.de/phil/ebbw/bf
[4] www.innovationsregion-mittelsachsen.de/
[5] www.tu-chemnitz.de/phil/ebbw/forschung/integrated.html

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

schaftliche Aktivitäten finanzieren kann, sondern von den einzelnen Unternehmen abhängig ist, die Eigenbeteiligung eine merkliche finanzielle Belastung darstellt, müssen Unternehmen wirtschaftlich gesund sein, um von der Kooperation zu profitieren. Die geförderte Netzwerkentwicklung im Sinne eines langfristig kooperierenden Wertschöpfungsverbundes[9] ist nicht geeignet als kurzfristig „letzte Rettung“ für wirtschaftlich gefährdete Unternehmen. Möglicherweise können andere Netzwerkmodelle zur gemeinsamen Standes- und Interessenvertretung geeignet sein, Unternehmen in Not, entsprechend dem Genossenschaftsgedanken von Schulze-Delitzsch (1870), durch gesellschaftliche Unterstützungsmaßnahmen in Krisensituationen zu retten, besonders wenn äußere Einflussfaktoren entscheidend sind.

Die Erfahrungen im Projekt „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ zeigen, dass sich regionale Kooperation nicht per Appell an eine große Gruppe regionaler Akteure am runden Tisch entwickeln lässt. Trotz bekundeter Bereitschaft kam es kaum zu breiten Gemeinschaftsinitiativen. Dagegen verlief der beschriebene Weg der Entwicklung kleinerer Netzwerke von Unternehmen und konkreter Projekte sowie deren Vernetzung zu größeren regionalen Strukturen, weitaus erfolgreicher. Das vorliegenden Projekt zeigt auch, dass eine Mindestkompetenz zur strategischen Unternehmensführung gefordert werden sollte, um aussichtsreiche Unternehmensentwicklung durch Förderung zu unterstützen. Obwohl die gemeinsame Arbeit im Netzwerk und der damit verbundene Informations- und Erfahrungsaustausch wesentlich zum wechselseitigen Lernen beiträgt und Unterschiede ausgleichen hilft, dürfen Entwicklungsstand, Ziele und Strategien der Unternehmen, so wie die Kompetenz der Akteure nicht extrem unterschiedlich sein, da solche Differenzen die Arbeit behindern.

Die beschriebenen Bottom-up-Prozesse benötigen, wie sich im Rahmen des Projektes „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ gezeigt hat, insbesondere zu Beginn mehr Zeit als Top-down-Prozesse, da die Beteiligten in der gemeinsamen Koordination und Konsensfindung meist noch ungeübt sind und professionelle Moderatoren bzw. Mediatoren gegenwärtig noch nicht ausreichend zur Verfügung stehen. Andererseits hat der Bottom-up-Ansatz sich dadurch bewährt, dass das motivierende Gefühl des aktiven Beteiligtsein an der gemeinsamen Lösung der komplexen Probleme gerade in der Umsetzungsphase Energien bei den Beteiligten mobilisiert. Die Transparenz über Probleme, Ziele, Strategien, Vorgehensweisen, Ergebnisse und Erfahrungen der Arbeit unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppierungen ermöglicht regionale Kommunikationsprozesse und kann schließlich zu einem Interessenausgleich und zu kooperativen Problemlösungen führen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

3.2.5 Transnationale Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit auf transnationaler Ebene eröffnete die Möglichkeit, den ADAPT-Ansatz Lernende Region im nationalen und transnationalen Kontext Regionen übergreifend zu betrachten. Bei gleicher, in der Gemeinschaftsinitiative ADAPT festgeschriebener Zielsetzung leisteten die Projektpartner unter dem jeweiligen nationalen und regionalen Hintergrund inhaltlich sehr verschieden gestaltete Beiträge. Dies zeigt, dass auch bei zunehmender Globalisierung nationale und regionalen Bezüge besondere Beachtung finden müssen. Die transnationale Projektarbeit ermöglichte es, wenn auch auf Grund der inhaltlichen Differenziertheit der Projekte nur im eingeschränkten Umfang, nach verallgemeinerbaren Ergebnissen und Erkenntnissen zu suchen.

Als erschwerend für die transnationale Projektbearbeitung erwiesen sich besonders die sehr unterschiedlichen Zeiten des Projektbeginns und der Projektlaufzeit. Neben dem kontinuierlichen Erfahrungsaustausch zu den transnationalen Workshops in allen vier Ländern gab es dazwischen unterschiedlich stark entwickelte Arbeitskontakte zu Sachproblemen. Schwerpunkt war die Erarbeitung und Nutzung transnationaler Produkte wie z. B. Module für die Weiterbildung und Leitfäden.

3.2.6 Zusammenfassende Empfehlungen

Bei der Gestaltung regionaler Entwicklungskonzepte sollte – wie in dem hier dargestellten Projekt geschehen – großer Wert auf eine ganzheitliche Anlage gelegt werden durch Fokussierung auf Regionalforschung und Wirtschaftsförderung mit Schwerpunkt KMU, und zwar in enger Verflechtung mit der Beschäftigungsentwicklung und Weiterbildung. Zukünftige Projekte sollten unbedingt noch um die Bereiche Soziales (besonders das Dritte System) und Kultur erweitert werden. Soziale Innovationen sollten neben den wirtschaftlichen Innovationen, wie sie bisher in Förderprogrammen vor allem thematisiert und unterstützt werden, stärker in den Vordergrund rücken. Wichtig ist die gezielte Einbindung von Projekten, die aus unterschiedlichen Programmen geförderten werden, in die Umsetzung einer einheitlichen, gemeinsam entwickelten und fortzuschreibenden Entwicklungsstrategie der Region durch einen übergreifenden, regionalen Projektansatz wie z. B. dem Projekt „Netzwerk Lernende Region“. Auf diese Weise kann der Nutzen von Einzelprojektförderung durch Koordination, Bündelung und Transparenz erhöht werden.

Der zeitaufwändige Prozess der Kooperationsentwicklung unter den regionalen Akteuren kann nach den Erfahrungen des Projektes „Netzwerk Lernende Region Chemnitz“ besonders dann erfolgreich verlaufen, wenn die folgenden Voraussetzungen erfüllt sind (vgl. Schöne 2001, Schöne/Junker 2001):

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- Regionale Akteure erkennen einen konkreten Kooperationsbedarf, sind vom Nutzen der Zusammenarbeit überzeugt und haben den Willen, diesen Bedarf mit Partnern kooperativ zu decken.
- Konkrete Kooperationsgegenstände werden mit konkreten Zielen im Rahmen einer gemeinsam bestimmten Strategie bearbeitet, z. B. im Rahmen einer gemeinsamen Projektentwicklung (InnoRegio-Projekt „Innovationsregion Mittelsachsen“, ESF-Projekt „Weiterbildungsstudium Berater für KMU“, u. a.).
- Wechselseitig werden umfassende Informationen über die Region und die regionalen Aktivitäten zur Verfügung gestellt. Dabei kann beispielsweise die Schaffung eines Informationssystems hilfreich sein. Dieses hilft allen regionalen Akteuren, Transparenz über laufende regionale Projekte und Aktivitäten und deren Ergebnisse herzustellen und fördert damit das wechselseitige Lernen.
- Regionale Akteure sind bereit, für die Realisierung des Kooperationsprojektes Ressourcen wie Wissen, Ideen, Zeit und Geld einzubringen, sowie offen und vertrauensvoll zusammenzuarbeiten und einen Interessenausgleich bei divergierenden Interessen im Kooperationsprozess anzustreben, wobei sie gegebenenfalls von einem Mediator/Moderator unterstützt werden.
- Ein regionales Kooperationsmanagement zur gemeinsamen Koordination unterstützt durch Netzwerker wird aufgebaut. Beratung sowie Personal- und Organisationsentwicklung wird genutzt, um eine funktionsfähige Kooperationsinfrastruktur zu entwickeln (zum Konzept der Kooperationsentwicklung und der notwendigen Kompetenzvoraussetzungen vgl. Freitag 2002). Methoden wie Moderation (vgl. Baitsch/Müller 2001), Mediation und weitere innovative Formen der methodischen Unterstützung wie z. B. Open Space (Harrison 1997), Future Search Conference (Weisboard/Janoff 1995) werden eingesetzt (Fallbeispiele für den Einsatz in regionalen Projekten diskutiert Weber 2002).
- Projektkonzeptionen werden gemeinsam erarbeitet und schriftlich fixiert. Diese enthalten Angaben zu: Gegenstand, Zielstellung, Strategie, Vorgehen, beteiligte Akteure und ihre Teilaufgaben (Ergebnisform, Verantwortlichkeit und Termine), Koordinationsmechanismen, Kooperationsmanagement, Außenvertretung, Finanzierung, Gewinn- und Risikoaufteilung.
- Die Kooperation wird durch einen Kooperationsvertrag abgesichert. Dieser sollte die folgenden Angaben enthalten: Leistungsbeschreibung, Bearbeitungsmethode, Bedarf an Zuarbeiten und Abstimmungen, Termine, Verantwortliche, Einsatz an Finanzen und Sachmitteln bzw. Eigenleistungen, und Controlling-Maßnahmen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- Gemeinsam erarbeitete Netzwerkphilosophien (Leitbilder) werden entwickelt, die eine konstruktive Netzwerkkultur bewirken, insbesondere bezüglich des Umgangs miteinander.
- Gemeinsame Aktivitäten werden bei der Umsetzung einem Controlling unterworfen.

Kritisch zum Konzept muss angemerkt werden (vgl. Junker 2000), dass der Ansatz Lernende Region nicht zu „bildungslastig" interpretiert werden darf. Bildung und Lernen genügen nicht als Grundlage der Regionalentwicklung. So ist gerade die Region Chemnitz mit dem Problem konfrontiert, dass gut ausgebildete Arbeitnehmer dazu tendieren, die Region zu verlassen, die ihnen keine adäquaten Arbeits- und Lebensmöglichkeiten bietet. Bildung muss folglich in ein umfassenderes Entwicklungskonzept eingebettet werden, das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Faktoren berücksichtigt. Es gibt allerdings bislang keine allgemein anerkannten und praktikablen Konzepte für regionales Lernen. Selbst KMU fällt es schwer, Qualifizierung und arbeitsbegleitendes Lernen zu organisieren. In einer Region potenzieren sich diese Schwierigkeiten: Freiwilligkeit, z. T. konkurrierende Institutionen, fehlende „Bildungsinhalte" und fehlende Begleitung erfordern in vielen Fällen eine Regionalmoderation. Auch ist die Bildungslandschaft derzeit viel zu unübersichtlich, um sie gezielt für solche Ziele nutzen zu können.

Aus den Erfahrungen lassen sich Indikatoren für erfolgreiche Kooperationsprozesse ableiten (vgl. Schöne/Junker 2001):

- Konsensbereitschaft und -fähigkeit der regionalen Akteure bezogen auf Visionen, Ziele, Strategien
- Problemlösungen unter Nutzung von Angeboten zur Moderation, Mediation und weiterer innovativer Formen der methodischen Unterstützung
- ganzheitliches vernetztes Denken (Systemdenken) und Handeln der Akteure, ressortübergreifende Arbeit der öffentlichen Einrichtungen
- freiwilliges aktives Einbringen von Ideen, Zeit und Geld durch die regionalen Akteure (regionale Kooperation als Wert)
- gemeinsame Koordination und Partizipation im Netzwerk (Kombinierte Top-down-/Bottom-up-Vorgehensweisen) basierend auf der gemeinsamen Entwicklung eines Leitbildes und einer Netzwerkkultur
- Selbstorganisation und Selbstständigkeit im Netzwerk
- Dokumentation, Informationsverbreitung und Transparenz der Netzwerkaktivitäten
- Kommunikations- und Kooperationsmanagement im regionalen Netzwerk (z. B. Public-Private-Partnership)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- prozessbegleitendes, ressortübergreifendes Controlling und sukzessives Optimieren der Entwicklungsprozesse, insbesondere der Kooperationsqualität
- Nutzen für die Region und für die regionalen Akteure, erzielte Synergieeffekte
- Stabilität, aber auch Flexibilität und Dynamik (z. B. Reaktionsfähigkeit auf veränderte Markt- und Rahmenbedingungen)
- Identifikation der regionalen Akteure mit der Region
- Vertrauensentwicklung unter den regionalen Akteuren
- wechselseitiges Lernen verbunden mit kontinuierlichem Erfahrungsaustausch
- überregionale Kommunikation und Kooperation mit anderen regionalen Netzwerken (national und transnational).

Die Bottom-up-Kooperationsentwicklung muss sich aus einem Bedarf der Akteure in den Unternehmen bzw. in der Region entwickeln. Sie kann nicht von außen „verordnet" oder allein bzw. überwiegend durch Fördermittel initiiert werden. Es kann ein zeitaufwendiger Prozess notwendig sein, bis regionale Akteure den Nutzen der Kooperation erlebt haben, sich gegenseitig vertrauen, einen Konsens bei divergierenden Interessen in einem moderierten Prozess erzielen und schließlich eine tragfähige Netzwerkkultur entwickeln.

Das Konzept der Lernenden Region, wie es hier verstanden und umgesetzt wurde, ist vor allem als normatives Konzept, als Gestaltungsmodell bzw. Entwicklungsmodell zu verstehen und hat sich als solches im beschriebenen Projekt „Netzwerk Lernende Region Chemnitz" bewährt. Der Wert des Modells zur Deskription und Erklärung regionaler Entwicklungsprozesse ist nach wie vor offen und muss nach unserer Überzeugung erst noch in weiteren empirischen Untersuchungen geklärt werden.

Anmerkungen

1 Die dargestellten Erfahrungen konnten wir in erster Linie im Rahmen des Projektes „Netzwerk Lernende Region Chemnitz" (Laufzeit 01.03.1996 bis 31.10.1999, finanziert durch das Programm ADAPT mit Komplementärmitteln des Freistaats Sachsen) sammeln, darüber hinaus auch im InnoRegio-Projekt „Innovationsregion Mittelsachsen" sowie in der wissenschaftlichen Begleitung von regionalen Entwicklungsprojekten (z. B. in den ländlichen Räumen Ostelbien und Dübener Heide). Eingeflossen sind unsere Forschungsergebnisse zu Unternehmernetzwerken z. B. aus dem BMBF-Projekt „Impuls-K", aus sächsischen ESF-Projekten zur Entwicklung von KMU-Netzwerken und aus der Arbeit im Sonderforschungsbereich 457 „Hierarchielose regionale Produktionsnetze". Die hierbei gesammelten Erkenntnisse sind das gemeinsame Ergebnis einer breiten interdisziplinären Zusammenarbeit mit Mitarbeitern, Projekt- und Kooperationspartnern. Ihnen allen gilt an dieser Stelle Dank für die jahrelange erfolgreiche Zusammenarbeit.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

2 Manche Autoren verwenden den Begriff „Lernende Region“ als Sammelkategorie verschiedener Konzepte, so etwa Simmie (1997), in dessen Monographie „Innovation Networks and Learning Regions?“ Beiträge zu Innovationsnetzwerken, Regionalen Innovationssystemen usf. gleichermaßen dargestellt werden.

3 Dybe (1998) weist kritisch darauf hin, dass zwischen der regionalwissenschaftlichen Theorie von Clustern und der Empirie eine enorme Lücke klafft und in vielen Fällen regionale Wirtschaftspolitiker schnell behaupten, die eine oder andere Branche bilde in der Region ein Cluster.

4 Die Literatur zum Thema organisationales Lernen ist inzwischen kaum noch zu überblicken. Eine kommentierte Bibliografie der wichtigsten Werke wurde am Wissenschaftszentrum Berlin erstellt (vgl. Dierkes u. a. 2001a, Dierkes u. a. 2001b).

5 Damit sind Lernende Regionen dem gleichen Dilemma wie lernende Organisationen ausgesetzt. Von Organisationen werden feste und berechenbare Entscheidungsprogramme und Strukturen erwartet – in lernenden Organisationen werden diese Strukturen einerseits erwünscht, andererseits auf Dauer in Zweifel gestellt: „To learn is to disorganize and increase variety. To organize is to forget and reduce variety“ (Weick/Westley 1996, S. 440). Für Lernende Regionen bedeutet dies den Anspruch, dass bisherige Erfolge wie z. B. regionale technologische Kernkompetenzen weiterverfolgt werden müssen, ohne dass neue Entwicklungen vernachlässigt werden dürfen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Regionen vor allem dann erfolgreich sind, wenn das Innovationssystem auf die technologischen Kernkompetenzen fokussiert. Damit geht aber oft einher, dass andere, zukunftsträchtige Entwicklungen nicht erkannt bzw. vernachlässigt werden (vgl. Heidenreich 1999).

6 Fürst (vgl. den Beitrag in diesem Buch) merkt an, dass Innovationsfähigkeit und Lernen in den Ansätzen zur Lernenden Region eng verbunden werden, vielfach sogar synonym behandelt werden.

7 Vgl. dazu unter www.bn.shuttle.de/adapt die Darstellung der nationalen Unterstützungsstelle der Bundesanstalt für Arbeit.

8 Unter www.tu-chemnitz.de/phil/ebbw/lereg findet sich eine detaillierte Darstellung und der Zugang zur Datenbank.

9 Dies beinhaltet vor allem vertikale Kooperationsaktivitäten im Sinne einer Wertschöpfungskette, aber vereinzelt auch horizontale oder gemischte Kooperationen.

Literatur

Anderson, J. C./Håkanson, H./Johanson, J. (1994) : Dyadic Business Relationships Within a Business Network Context. In: Journal of Marketing 58, S. 1-15

Argyris, C./Schön, D. (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading (MA)

Baitsch, C./Müller, B. (2001): Moderation in regionalen Netzwerken. München

Braczyk, H.-H./Cooke, P./Heidenreich, M. (1998): Regional Innovation Systems. London

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Bonn. URL: www.dlr.de/PT/LernendeRegionen/regionen.htm [Stand: 15.8.02]

Camagni, R. (1991): Innovation networks. Spatial perspectives. London

CEC (1994): The Regional Technology Plan Guidebook. Brüssel: CEC

Dierkes, M./Alexis, M./Antal, B./Hedberg, B./Pawlowsky, P./Stopford, J./Vonderstein, A. (2001a): The Annotated Bibliography of Organizational Learning and Knowledge Creation. Berlin

Dierkes, M./Antal, A./Child, J. (2001b): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford

Dybe, G. (1998): Der Cluster-Ansatz: Theorie –Praxis – Politik. In: Newsletter „IRS aktuell“, Nr. 20

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Freitag, M./Bleicher, A./Schöne, R. (1998): Personal- und Organisationsentwicklung in kooperativen KMU-Netzwerken. QUEM-Bulletin Nr. 5. URL: www.tu-chemnitz.de/phil/ebbw/veroeffentlichungen/quem98.pdf

Freitag, M. (2002): Netzwerkkoordination – eine kompetenzorientierte Betrachtung. In: ders./ Winkler, I. (Hrsg.): Kooperationsentwicklung in zwischenbetrieblichen Netzwerken. Strukturierung, Koordination und Kompetenzen. Würzburg, S. 57-82

Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung (1994): Lernende Regionen. Kooperationen zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa. Salzgitter/Berlin

Fritsch, M. (1999): Strategien zur Verbesserung regionaler Innovationsbedingungen – Ein Überblick über den Stand der Forschung. Expertise im Rahmen des Projektes LOGIK, gefördert vom BMBF. Freiberger Arbeitspapiere 19

Hassink, R. (1997): Die Bedeutung der Lernenden Region für die regionale Innovations-förderung. In: Geographische Zeitschrift, H. 2; 3, S. 159-73

Harrison, O. (1997): Open Space Technology: A User's Guide. San Fransico

Heidenreich, M. (1997): Innovationen in Baden-Württemberg. Baden-Baden

Heidenreich, M. (1999): Regionale Netzwerke. In Weyer, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München

Junker, S. (2000): Die Lernende Region Chemnitz im regionalen Vergleich. Die Planungsregionen Chemnitz-Erzgebirge, Südwestsachsen, Oberes Elbtal / Osterzgebirge und Westsachsen (Beiträge zur Kommunal- und Regionalentwicklung 38). Chemnitz.

Jurczek, P./Benighaus, L. (1999): Die Lernende Region Chemnitz: Leitbild und Handlungsorientierung. In: Schöne, R. (Hrsg.): Lernende Region Chemnitz. Ausgewählte Beiträge. Chemnitz: Technische Universität, S. 1-20

Koch, J. (1994): Die Lernende Region als Modell für regionale Entwicklung. In: LERNENDE REGION. Kooperationen zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa. Dokumentation Europäisches Seminar, Berlin 23. und 24. September 1994 (EUROTECNET - Konferenz), S. 41- 50

Koschatzky, K./Zenker, A. (1999): Innovative Regionen in Ostdeutschland – Merkmale, Defizite, Potentiale (Arbeitspapier Regionalforschung 17). Karlsruhe: Fraunhofer ISI

Lundvall, B.A. (1994): The Learning Economy: challenges to economic theory and policy. Paper at EAEPE Conference (October). Kopenhagen

Marshall, A. (1920): Principles of Economics. London

Matthiesen, U. (1998): „Die lernende Region" ein mögliches Leitbild in das 21. Jahrhundert hinein? In: Newsletter „IRS aktuell", Nr. 20

Morgan, K. (1997): The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal. In: Regional Studies Vol. 31,5, S. 491-503

Netzwerk Lernende Region Chemnitz (1996): 2. Netzwerkbrief des ADAPT-Projektes „Netzwerk Lernende Region Chemnitz". Chemnitz

Netzwerk Lernende Region Chemnitz (1999): Produkte und Ergebnisse. Unveröffentlichte Projektdokumentation. Chemnitz

Nonaka, I./Takeuchi, H. (1994): A Theory of the Firm´s Knowledge Creation Dynamics. The Prince Bertil Symposium (June). Stockholm

Piore, M.J./Sabel, Ch.F. (1985): Das Ende der Massenproduktion. Berlin

Porter, M.E. (1991): Nationale Wettbewerbsvorteile. Erfolgreich konkurrieren auf dem Weltmarkt. München

Porter, M.E. (1999): Unternehmen können von regionaler Vernetzung profitieren. In: Harvard Business Manager, H. 3, S. 51-63

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Putnam, R. (1993): The Prosperous Community: social capital and public life. In: Am. Prospect, H. 13, S. 35-42

Scheff, J. (1999): Lernende Regionen. Regionale Netzwerke als Antwort auf globaler Herausforderungen. Wien

Scheff, J. (2002): Unternehmensnetzwerke – Ein Instrument zur Gründung innovativer Unternehmungen. In: Freitag, M./Winkler, I. (Hrsg.): Kooperationsentwicklung in zwischenbetrieblichen Netzwerken. Strukturierung, Koordination und Kompetenzen. Würzburg, S. 153-170

Schöne, R. (1998): Was kennzeichnet eine „Lernende Region"? 3. Netzwerkbrief des ADAPT-Projektes „Netzwerk Lernende Region Chemnitz". Chemnitz

Schöne, R. (1999): Lernende Region Chemnitz. Ausgewählte Beiträge. Chemnitz

Schöne, R. (2000a): Kooperationen von kleinen und mittleren Unternehmen. Ein Leitfaden. Chemnitz

Schöne, R. (2000b): Lokale netzwerkbasierte Entwicklung. Abschlußbericht. Chemnitz: TU

Schöne, R. (2001): Ausgewählte Erfahrungen aus der Entwicklung von Unternehmensnetzwerken und Netzwerken regionaler Akteure sowie Empfehlungen für die zukünftige Förderung. In: BBJ Servis GmbH (Hrsg.): Vorausschauende Qualifizierungsbedarfsermittlung und passgenaue Qualifizierung in / durch Netzwerke. Potsdam: BBJ, S. 43-48

Schöne, R./Freitag, M. (1999): Vom organisationalen Lernen zum regionalen Lernen – Innovation, Regionale Netzwerke und Lernende Regionen. In: Schöne (1999), S. 83-110

Schöne, R./Junker, S. (2001): ADAPT Heritage, Handreichung zum Thema: Kooperation zwischen kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und Unternehmensnetzwerke. Bonn: Nationale Unterstützungsstelle ADAPT

Schulze-Delitzsch, H. (1870): Die Entwickelung des Genossenschaftswesens. Berlin

Senge, P. (1999): The fifth discipline. New York

Simmie, J. (1997): Innovation Networks and Learning Regions? (Regional policy and development 18). London: Regional Studies Association

Spiesmacher, S. (1996): Erfassung und Erfahrungen der Projekte, die das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie zwischen 1994 und 1996 gefördert hat und ein erster Ansatz, daraus verallgemeinerbare Strukturen abzuleiten. Berlin

Stahl, Th. (1998): Die Lernende Region: Schnittstellen zur Schaffung von Innovation. 3. Netzwerkbrief des ADAPT-Projektes „Netzwerk Lernende Region Chemnitz", S. 23-33

Stahl, Th./Nyhan, B./D´Aloja, P. (1993) : Die Lernende Organisation. Brüssel: Eurotecnet

Stahl, Th./Schreiber, R. (1994): Auf dem Weg zur lernenden Region. Eine vergleichende Studie ausgewählter europäischer Regionen im Hinblick auf neue Möglichkeiten zur Bewältigung des industriellen Wandels. Brüssel

Stahl, Th./Schreiber, R. (1998): Die Lernende Region. Lokale Netzwerke als Quelle von Innovation. Regensburg: ISOB

Stewart, Th.A. (1998): Der vierte Produktionsfaktor. Wachstum und Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement. München

Storper, M. (1995): The Resurgence of Regional Economics, Ten Years Later: the region as a nexus of untraded interdependencies. In: European Urban & Regional Studies 2, S. 191-221

Weber, S. (2002): Vernetzungsprozesse gestalten. Erfahrungen aus der Beraterpraxis mit Großgruppen und Organisationen. Wiesbaden

Weick, K.E./Westley, F. (1996): Organizational Learning: Affirming an Oxymoron. In: Clegg, S. R./Hardy, C./Nord, W.R. (Hrsg.): Organizational Studies. London, S. 440-458

Weissmann, M./Janoff, S. (1995): Future Search – An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities. San Francisco

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Wolfgang Himmel

„Lernende Region Bodensee"– Reflexionen über den Gestaltungsprozess regionaler Netzwerke

1. Elemente, Bedingungen und Voraussetzungen regionaler Lernkultur

1.1 Wie lernen Regionen

Die folgenden Gedanken resultieren aus Erfahrungen in mehreren lokalen, regionalen und grenzüberschreitenden Kooperationsprojekten am Bodensee. Sie sind abgeleitet von der Vision, dass Menschen dann am besten lernen, wenn

- sie selbst davon betroffen sind, also einen Anwendungsbezug haben
- sie selbst ihren Lernprozess steuern können; diese Selbststeuerung beginnt im Grunde bei der Auswahl der Lernziele und Inhalte
- die vorhandenen eigenen Potenziale im Lernprozess Berücksichtigung finden (Lebens- und Berufserfahrung, persönliche Voraussetzungen)
- die Unterschiedlichkeit der anderen Lerner als produktiv für den eigenen Lernprozess erkannt, geschätzt und integriert wird
  (Vgl. Himmel 1999, S. 92).

Diese Kriterien gelten für individuelle Lernprozesse genauso wie für organisationale und regionale Austausch- und Veränderungsvorgänge. Immer geht es darum, dass unterschiedliche Rollenträger mit je individueller Biografie miteinander etwas schaffen, was sie alleine nicht zu Wege bringen können oder wollen.

Regionen können, genauso wie Individuen und Organisationen, mehr oder weniger lernfähig sein. Regionen unterscheiden sich nicht nur durch ihre Phänomene (Gebäude, Industrieansiedelung), ihre geopolitische Lage (Randregion, Metropolregion) und ihre statistischen Daten (Bruttosozialprodukt, Wertschöpfung, Arbeitslosenrate). Sie besitzen ihr jeweils eigenes Gesicht, ihre eigene Geschichte und Kultur. Sie verfügen über ein Bild von sich selbst, sie werden konfrontiert mit Zuschreibungen von außen. So erscheinen manche Regionen attraktiv oder unattraktiv, dynamisch und innovativ oder statisch und konserva-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

tiv. Der Erfolg von Regionen ist auch dadurch bedingt, wie sie nach innen agieren. Erfolgreiche Regionen zeichnen sich durch eine Politikfelder übergreifende, integrative Zusammenarbeit, durch gemeinsam getragene Leitbilder und durch attraktive Fremdzuschreibung aus. Meine Vermutung ist, dass offene gastfreundliche, selbstbewusste, tolerante, optimistische und kooperative Regionen genauso erfolgreich sind wie Individuen mit eben diesen Eigenschaften. Für erfolgreiche Persönlichkeits-, Organisations- und Regionalentwicklung ist die Orientierung an den jeweiligen Stärkephänomenen erfolgversprechend. Selbstbewusste Einheiten können dann eher die Fähigkeit zur (auch kritischen) Selbstreflexion entwickeln als verschlossene, pessimistische und depressive Einheiten.

Übertragen auf Netzwerke in einer Region sind meines Erachtens nach Erfolgskriterien auszumachen. Auch wenn es banal klingen mag, so gilt doch: Entscheidend für den Erfolg ist der Erfolg. Dabei muss nicht zwingend bereits ein Erfolg gegeben sein, häufig reicht auch die gemeinsam geteilte Erwartung auf einen Erfolg. Es bedarf eines konkreten Problems, das nicht von Einzelakteuren allein gelöst werden kann und einer gemeinsam formulierten Sicht auf dieses Problem, weil erst die unterschiedlichen Perspektiven altenative Lösungswege zulassen. Gemeinsame Voraussetzung ist eine positive Identifikation mit der Region, wobei die Gründe für diese Identifikation durchaus unterschiedlicher Natur sein können. Hilfreich, aber nicht zwingend ist die gemachte Erfahrung in der gemeinsamen Lösung von Aufgaben. Die Zusammenarbeit in Netzwerken setzt voraus, dass alle Beteiligten die begründete Hoffnung haben, dass die Kooperation Nutzen für alle Beteiligten stiftet. Allein die Erwartung eins Nachteils durch Nichtbeteiligung ist eine wenig tragfähige Basis. Der zu erwartende Nutzen der Zusammenarbeit muss im Vorfeld kommuniziert werden, um divergierende Nutzererwartungen transparent zu halten. Förderlich ist eine gelebte Kooperationskultur in der Region; diese Kultur wird stark davon beeinflusst, wie sich die Schlüsselpersonen verhalten (Landrat, Arbeitsamtsdirektor, Oberbürgermeister, Kammerpräsident, etc.).

Kooperationen setzen starke, selbstbewusste Partner voraus; wer sich seiner Kompetenzen nicht sicher ist, ist auch kein sicherer Kooperationspartner. Nur selbstbewusste Kooperanden können die Aufgaben, Funktionen und Eigendynamiken der unterschiedlichen Akteure angemessen erkennen, wahren und gestalten. Kooperation bedeutet die Fähigkeit zur Koopetition, das heißt gleichzeitiges Vorhandensein von Kooperation und Konkurrenz, und ein Überzeugtsein von der Theorie der wachsenden Erträge („eine gute Kneipe profitiert von der Kneipe nebenan"). Nachhaltige Kooperationen setzen regionale Leitbilder oder Zielsetzungen voraus, in denen sich das gemeinsame Interesse an der Stärkung der Region im Interesse der Region und ihrer Akteure ausdrückt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

1.2 Potenziale regionaler Akteure

Das Konzept Lernende Region denkt flexible Strukturen, die je nach Problemanfall genutzt werden. Es kann mit dem menschlichen Gedächtnis verglichen werden, welches vorhandene (schon einmal gedachte) Bahnen des Gehirns reaktivieren und quasi an jeder Stelle des Organismus abrufen kann. Je nach Bedarf werden bestimmte Akteure aktiviert und zusammengeführt, bzw. finden nach dem Prinzip der Selbstorganisation die passenden Akteure zusammen. Deshalb sind vor allem jene Akteure relevant, die in der Region schon als bedeutsam, kompetent und kooperativ bekannt sind. Regionale Netzwerker stellen die Verbindungsknoten zum regionalen Gedächtnis her und können zielgerichtet und schnell Verbindungen schaffen.

Potenziale ergeben sich aus der Aufgabenstellung der Institution und der Bedeutungszuschreibung durch andere. Arbeitsämter haben eine andere Rolle als Bildungsträger, Klein- und Mittelunternehmen haben andere Entscheidungsspielräume als globale Konzerne. Dazu kommen die unterschiedlichen geografischen Aktionsradien bzw. Zuständigkeiten. Unterschiedliche Möglichkeiten (Potenziale) können als Hindernis oder als Chance zur Steigerung von Diversität gewertet werden. Wichtig ist, dass die unterschiedlichen Grenzen der Mitwirkung und die unterschiedlichen Interessenlagen berücksichtigt werden:

Kompetenzen der Individuen, welche ihre Einrichtung vertreten: Ist die Fähigkeit zur Zusammenarbeit bei Wahrung der eigenen Interessen (Koopetition) vorhanden? Dazu gehören philosophische, motivierte Einstellungen, ein Bewusstsein über die Begrenztheit der eigenen Vorstellungswelt, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit und ein gesundes Bewusstsein über die eigenen Stärken.

Kooperations- bzw. Lernkultur in einer Region: Sie kann integrative kooperative und kreative passgenaue Lösungen von gemeinsam erkannten Problemen fördern. Diese regional spezifische Kultur gründet auf Geschichte, Selbst- und Fremdbild, Traditionen. Sie lässt sich von außen beschreiben und kann in langfristigen Prozessen entwickelt werden.

2. Relevante Faktoren für den Gestaltungsprozess

2.1 Kooperationspartner – relevante Akteure

Als Ausgangpunkt sind folgende Situationen denkbar:

- Es gibt ein Problem, eine Aufgabe in der Region.
- Eine bestimmte Idee passt zur Lösung für ein relevantes, identifiziertes Problem in der Region.
- Ein Anstoß von außen (Finanzierung), wird von einer Person in der Region aufgegriffen. Diese sucht sich weitere geeignete Partner/innen innerhalb der Region.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- Einige Akteure entwickeln Visionen für die Lösungsansätze in ihrem eigenen Politikfeld und beziehen andere mit ein.
- Die richtigen Leute sind zur richtigen Zeit an der richtigen Stelle, unterstützt durch eine fördernde regionale (Lern-)Kultur.

In der einschlägigen Literatur findet sich immer wieder der Begriff der relevanten regionalen Akteure, ohne dass damit näher definiert wird, was einem regionalen Akteur Relevanz verleiht. In der Regel werden darunter (Kommunal-) Leute wie Bürgermeister oder Landräte, Parteien- und Gewerkschaftsvertreter und Unternehmerpersönlichkeiten subsumiert. Ob sie jeweils kooperationsrelevant sind oder ganz andere Akteure in Blick genommen werden sollten, hängt vom jeweiligen Projektziel ab, das in Kooperation verfolgt werden soll. Ansatz ist zu prüfen, ob ein Akteur für ein Vorhaben unbedingt nötig ist. Sein Stellenwert in der Region ist nicht zwangsläufig nützlich für jede Art von Kooperationsvorhaben. Er wird auch nur dann für eine Zusammenarbeit zu gewinnen sein, wenn es gelingt, den Nutzen für ihn und seine Institution auszuweisen. Im Vorfeld sollte geklärt sein, wie viel Energie, Ideen, Kontakte oder sonstigen Potenziale der jeweilige Akteur einbringen kann und will. Allerdings kann es in bestimmten Konstellationen auch sinnvoll sein, wichtige Akteure früh einzubinden, auch wenn zunächst nur wenig von ihnen zu erwarten ist und ihre Relevanz erst in späteren Projektphasen wichtig wird. Nachträgliche Einbindungen in laufende Kooperationsvorhaben erweisen sich in der Regel als schwieriges Unterfangen. Das Kriterium „die Chemie muss stimmen“ erweist sich zwar in der Praxis als zentral; Empfehlungen, wie Übereinstimmungen („Chemie“) im Vorfeld festgestellt werden können, können aus naheliegenden Gründen nicht gegeben werden.

Regionale Initiativen erfahren politische Unterstützung nur in dem Maße, in dem sie sich auch darum bemühen. Politische Unterstützung kann für den Erfolg hilfreich, muss jedoch nicht entscheidend dafür sein. Wichtig ist die Wahl des richtigen Zeitpunkts der Einbeziehung der Politik. Die Idee muss bereits einen gewissen Umsetzungsgrad erreicht haben, damit sie aussichtsreich kommuniziert werden kann. Sind schon einige Schritte gegangen und sind erste Erfolge abzusehen, wird die Politik eher unterstützen. Politische Unterstützung kann man dann eher erreichen, wenn zu den Fragen nach dem Nutzen für die Bürgerinnen und Bürger, den aufzubringenden Kosten und zu den zu erwartetenden Folgebelastungen für die Kommunen und Landkreise klare, eindeutige und verständliche Aussagen gemacht werden.

Je nach regionalem Akteur ist die politische Unterstützung mehr oder weniger wichtig. Öffentliche Einrichtungen brauchen das generelle Wohlwollen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

ihrer sie tragenden Gremien. Dazu ist die Unterstützung durch die regionalen Medien hilfreich. Wichtig ist ein hoher Grad an Autonomie bei gleichzeitigem, generellem politischem Wohlwollen. Dies kann aufgrund vorangegangener Erfolge eher erzielt werden.

2.2 Überwindung von Störfaktoren

Eingriffe bzw. Übergriffe durch übergeordnete Hierarchien oder Instanzen können einen begonnenen Prozess stören oder unterbinden. Eine zu große Zahl von Netzwerkpartnern birgt die Gefahr, dass das Netzwerk zu viel Zeit für die nötigen Gruppenprozesse (Forming, Norming, Storming) braucht und erst spät zur „Performance" kommt. Die größten Gefahren liegen in der mangelnden Zeit, welche die wichtigen Akteure für die inhaltliche und informelle Ausgestaltung von Entwicklungspartnerschaften einplanen.

Unvermutete Schwierigkeiten zeigen sich z. T. erst in der konkreten Zusammenarbeit. So können die unterschiedlichen Kulturen und Systeme der jeweiligen Einrichtungen zunächst den gemeinsamen Problemlöseprozess behindern. Es geht am Anfang darum, eine gemeinsame Sprache zu finden. (Beispiel: Volkshochschulen rechnen in Unterrichtseinheiten, Schulen in Schulstunden, Kammern in Teilnehmertagen und Hochschulen in Semesterwochenstunden bzw. Semesterwochen.) Zuschreibungen wie „Seilschaften" und „Filz" können nur von außen vorgenommen werden und stellen eine negative Bewertung von Phänomenen dar, wie sie bei Netzwerken vorkommen. Gerade bei zieloffenen Prozessen ist das Bild der Seilschaft durchaus brauchbar. Im Unterschied zu „kriminellen" Seilschaften sollten regionale Netzwerke einen übergeordneten (regionalen) Zweck verfolgen. Dieser muss transparent kommuniziert werden.

Die Forderung nach Transparenz kollidiert unserer Erfahrung nach mit Unsicherheiten und Unklarheiten, die in einem zieloffenen Prozess immanent sind. Je offener ein Prozess angelegt ist, desto weniger klar und eindeutig kann er nach außen kommuniziert werden. Der Wunsch nach Klarheit und Eindeutigkeit der entfernteren Netzwerkpartner kollidiert dann mit den Interessen der Kerngruppe, wenn diese ihre eigenen Ziele und Strategien intern noch nicht ausreichend geklärt und absichert hat. Große offene Netzwerke stehen unter einer besonderen und kritischen Beobachtung durch jene regionalen Akteure, die nicht der Kerngruppe angehören und die für sich die Kosten-Nutzen-Überlegungen noch nicht abschließend entschieden haben. Deshalb sollten erst die Ziele und Strategien der Kerngruppe klar herausgearbeitet werden, bevor weiter entfernte Netzwerkpartner mit einbezogen werden. Für den Aufbau von großen Netzwerken wird es immer wieder Phasen der Öffnung und Phasen der Konzentration

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

auf die bestehenden Partner geben müssen. Dazwischen gilt es, den Vorwurf des „Mauschelns“ von extern auszuhalten und gleichzeitig intern um die spätere Öffnung des Netzwerkes zu werben.

Funktionierende Netzwerke werden zweifelsohne für ihre Mitglieder eine Steigerung der Karrierechancen innerhalb und/oder außerhalb ihrer bisherigen Institutionen bewirken. Alles andere wäre auch nicht sinnvoll. Der Neid darüber kann Ausdruck einer destruktiven Haltung von Kooperationsverweigerern sein. Netzwerke sollten neben der Verfolgung gemeinsamer und regionaler Ziele auch die Leistungen der in ihnen arbeitenden Personen honorieren und ihre individuellen Karrieren fördern helfen.

Fehlt den Netzwerken die Offenheit, je nach Notwendigkeit neue Partner zu integrieren, riskieren sie eine gewisse Erstarrung. Diese kann sich darin ausdrücken, dass man mit dem schon Erreichten zufrieden ist und keine weiteren Veränderungen wünscht. Gefragt sind deshalb „unruhige Geister“, die übergeordnete Ziele verfolgen, sich auch mal zwischen alle Stühle setzen und ein von allen akzeptiertes Netzwerkmanagement betreiben, das immer wieder die Gemütlichkeit stört. Sie müssen aufgrund ihrer Rolle und ihrer Persönlichkeit ein ausreichendes Gewicht aufbringen.

Netzwerke können die Basis für flexible passgenaue kooperative Lösungen abbilden. In der Konkretisierung von neuen Aktionen muss sich die Fähigkeit zur Zusammenarbeit ständig neu beweisen. Besonders deutlich wird dies beim Wechsel von Leitungspersonal. Neue Netzwerkmitglieder brauchen eine gewisse Zeit und die Unterstützung durch die anderen, damit sie die ihm innewohnenden Systematiken und netzwerkbiografisch erworbenen Normen und Regeln verstehen und nutzen können.

2.3 Die Rolle der Weiterbildung

Weiterbildungseinrichtungen sind als Dienstleistungseinrichtungen genauso Akteure mit eigenen Interessen wie andere Einrichtungen. Dazu können sie ihre Kompetenzen hinsichtlich ihrer erwachsenenpädagogischen Instrumentarien (Moderation, Koordination) und als Netzwerker ihre Zugänge zu interessanten Gruppen der Bevölkerung einbringen. Andererseits sind sie gefährdet, sich zu sehr in den Mittelpunkt des Netzwerkes zu stellen. Regionale Problemlagen lassen sich nur bedingt mit klassischer Qualifizierung und Weiterbildung lösen. Weiterbildungseinrichtungen sind genauso wie andere Akteure in der Region der Notwendigkeit des Strukturwandels unterworfen (verändertes Kundenverhalten, neue Lerntechnologien, etc.). Sie brauchen dazu auch Hilfe von außen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Die Chance in der Mitwirkung beim regionalen Netzwerk liegt aber auch darin, dem Netzwerk selbst Dienstleistungen anzubieten:

- Initiierung, Kooperationsanstiftung
- Bedarfsanalysen
- Moderation und Koordination des Netzwerks.

Wichtig dabei scheint, die jeweilige Rolle deutlich zu machen. So sollte man nicht einerseits die Ausschreibung für eine Netzwerkdienstleistung vorbereiten und danach als Anbieter auftreten. Neutrale Dienstleistungseinrichtungen können hier eine sinnvolle Arbeit leisten.

Weiterbildungseinrichten unterliegen zunächst auch der Logik und des Zuständigkeitsbereichs des sie finanzierenden Politikfeldes. Sie ermöglichen andererseits in ihrer Gesamtheit aufgrund ihrer Heterogenität vielfältige Kooperationsbeziehungen zu beinahe allen Politikfeldern. Um eine integrierende übergeordnete Rolle spielen zu können, müssen fachdisziplinäre Schranken innerhalb der Einrichtungen abgebaut und stimmige Kooperationsbeziehungen zwischen ihnen aufgebaut werden. Konkurrenten um die integrierende Funktion sind Akteure der regionalen Planung (Wirtschaftsförderungs- , Stadt- und Regionalmarketinggesellschaften, Sozialplaner, etc.). Neben Pädagogen verfügen andere Professionen (Stadtplaner, Wirtschaftsgeografen, Verwaltungswissenschaftler, etc) über regional nutzenstiftende Kompetenzen.

3. Fazit

Netzwerke sollten nicht Selbstzweck sein, sondern den Beteiligten nachvollziehbaren Nutzen stiften. Sie sind sonst nur so lange lebensfähig, wie sie von außen alimentiert werden. Netzwerke können scheitern, bei

- Unklarheit über das, was man zusammen machen will/soll
- unklarer Trennung zwischen Steuerung und „operativem Geschäft“
- schwachen Partnern
- zu wenig Zeit für den Prozess, für informellen Gedankenaustausch
- Bürokratismen
- Fehlen von Sanktionsmöglichkeiten.

Einerseits startet kein regionales Netzwerk bei Null. In der Regel wird auf Vorerfahrungen und bestehende Kooperationen zurückgegriffen. Andererseits werden regionale Netzwerke je nach Aufgabenstellung bzw. Problemlage immer neu zusammengestellt werden müssen. Das Netzwerk selbst kann ja nicht Ziel sein. Ob ein Netzwerk funktioniert, zeigt sich an seiner „Performance“. Die Aufgabenstellung muss

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- leistbar
- finanziell lukrativ
- ausreichend schwierig/komplex sein, so dass sie nicht von einem einzelnen Netzwerkpartner erledigt werden kann
- Erfolgsaussichten haben
- Aufmerksamkeit der Presse und der Politik hervorrufen.

Darüber hinaus muss Netzwerkverweigerung unattraktiv sein.

Projektträger haben die schwierige Aufgabe zu gewährleisten, dass öffentliche Gelder effizient und effektiv eingesetzt werden. Zum Teil zieloffene Prozesse beim Aufbau von regionalen Strukturen erfordern eine neue Art der Projektbegleitung und des Projektcontrollings. Im Spannungsfeld zwischen gewünschter Planungssicherheit und flexibler passgenauer Maßnahmen sollten Verfahren des begleitenden Controllings und der Risikobegrenzung partnerschaftlich ausprobiert werden. Gefragt sind kompetente kritische Mitdenker/innen, die den Spagat zwischen Finanzierungsbestimmungen und örtlichen Notwendigkeiten kreativ und verantwortlich zu nutzen verstehen und dafür die nötigen Ressourcen und den passenden Spielraum zugestanden bekommen.

Wenn Regionen bei ihren selbstorganisierten Lernprozessen unterstützt werden sollen, benötigen sie – ebenso wie Individuen – nicht so sehr Lehrer, sondern viel mehr Lernbegleiter, Lernberater und Lernpartner, die sich teilweise selbst einmischen und sich als zusätzliche externe Reflexionsebene mit ihren Theorieansätzen und eigenen Praxiserfahrungen anbieten.

Literatur

Greis, A./Himmel, W./Luxemburger, R. u. a. (1998): „Individuelle Bildung in der Lernenden Region“. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg): Neue Paradigmen des Lehrens und Lernens. Dokumentation der Fachtagung. Stuttgart, S. 41-58

Himmel, W. (1999): „Institutionelle Rahmenbedingungen für Selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, S./Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg in eine neue Lernkultur. Frankfurt, S. 89 ff.

Himmel, W. (2000): „Lernende Region Bodensee – innovativ, integrativ und interaktiv“. www.treffpunktlernen.de/ddb/doc/himmel.pdf

Himmel, W. (2001): Netzwerk „Lernende Verwaltungen in der Lernenden Region Bodensee“, www.treffpunktlernen.de/ddb/material/KFT_Lernende_Verwaltungen.pdf

Köchel, E./Himmel, W./Peter, Th. u. a. (2000): „Kooperation – eine Herausforderung für Bildungszentren“. Stuttgart

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Bernd Thunemeyer

Kommentierende Thesen aus Sicht der Region MEO (Mülheim/Essen/Oberhausen)

1. Vorbemerkung

Die folgenden Anmerkungen resultieren aus einem spezifischen Erfahrungskontext. Das Land Nordrhein-Westfalen hat 1989 einen Beschluss zu einer regionalisierten Strukturpolitik gefasst, der das Land in Planungsregionen aufteilte, die analog zu den Bezirken der Industrie- und Handelskammern im Land Nordrhein-Westfalen definiert wurden. In Verbindung mit diesem Beschluss wurden bestimmte Bewilligungen von Fördergeldern an das Vorhandensein regionaler Konsense gebunden. Die regionalisierte Strukturpolitik kann als Initiierung von Netzwerkbildungen in der jeweiligen Region begriffen werden. Mein Erfahrungshintergrund sind die Entwicklungen in der Region MEO, bestehend aus den Städten *M*ülheim an der Ruhr, *E*ssen und *O*berhausen.

2. Entstehung von Netzwerken und Erfolgsbedingungen

Netzwerke werden hier verstanden als Zusammenschlüsse von Personen als den Repräsentanten von Institutionen unterschiedlicher Art, die von der Überzeugung getragen werden, dass die gemeinsame Bearbeitung einer Fragestellung sinnvoll ist. Damit sind die wesentlichen Voraussetzungen einer erfolgreichen Netzwerkinitiierung angesprochen:

- Alle Beteiligten haben ein Interesse an einer gegebenen Fragestellung.
- Alle Beteiligten haben die Überzeugung, dass eine gemeinsame Form der Bearbeitung dieser Fragestellung sich einerseits positiv auswirkt auf die Bearbeitung derselben und andererseits Vorteile für die eigene Institution mit sich bringen wird.
- Alle Beteiligten sind bereit, sich gemeinsam über eine Form des Arbeitsprozesses zu verständigen und darüber Absprachen zu treffen.

Solche Netzwerke entstehen, wenn Einzelne vor dem Hintergrund einer identifizierten Fragestellung selbstständig aktiv werden und andere von der Wichtigkeit des gemeinsamen Tuns überzeugen. Darüber hinaus kann die Bildung derartiger Netzwerke befördert werden, wenn der Zugang zu zusätzlichen Mitteln an einen Prozess der Netzwerkbildung gekoppelt ist.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Der Vorteil einer gelungenen Netzwerkbildung ist darin zu bestimmen, dass die Netzwerkpartner insgesamt ihre Kompetenz hinsichtlich der Bearbeitung der Fragestellung steigern können. Nach den Erfahrungen in der Region MEO ist der Zugewinn auf zwei Ebenen zu bestimmen:

- Einerseits auf der Ebene, dass sich Personen überhaupt kennen lernen können und im gelingenden Fall persönliche Beziehungen aufbauen können. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass sich häufig erst im Prozess der Netzwerkbildung Personen kennen gelernt haben, die zwar aus Institutionen kommen, die gleiche oder ähnliche Aufgabenstellungen bearbeiten und die wechselseitig Kenntnis voneinander hatten, sich jedoch vorher persönlich nicht getroffen haben.
- Andererseits auf der Ebene, dass durch das Zusammenführen der unterschiedlichen Potenziale in den einzelnen Institutionen (Wissensbestände, Ressourcen und eigenständige Netzwerke) im Prozess der Zusammenarbeit Synergien erzeugt und damit Problemlösungsstrategien entwickelt werden können, die kein einzelner Netzwerkpartner aus eigener Kraft realisieren könnte.

Zu der Frage der Rekrutierung der potenziellen Netzwerkpartner haben wir die Erfahrung gemacht, dass vor dem Hintergrund der oben geschilderten Entscheidung einer regionalisierten Strukturpolitik offene Foren in der Region gebildet wurden, die sich thematisch bestimmten Fragestellungen zuwandten (z. B. Arbeitskreis Qualifizierung). Im Prozess der Etablierung dieser Foren hat es sich als sinnvoll erwiesen, einen Moderator für das jeweilige Forum zu bestimmen, der von den Beteiligten als Person akzeptiert wurde. Die Geschäftsführung für diese Foren lag bei der koordinierenden Stelle, in diesem Fall dem Regionalsekretariat der Stadt Essen.

Die Offenheit des Konstituierungsprozesses – das heißt die grundsätzliche Möglichkeit der Beteiligung aller Institutionen, die ein Interesse an der Zusammenarbeit bekundeten – hat dazu geführt, dass der Eindruck von geschlossenen, korporatistischen Vereinigungen nicht entstanden ist. Der Vorwurf des „neuen Korporatismus“ entsteht dann relativ schnell, wenn im Prozess der Netzwerkbildung sich Institutionenvertreter zusammenschließen, die Einrichtungen vertreten, die selbst über Mittelvergaben entscheiden können und die ihren Zusammenschluss nach dem Prinzip des „closed shop“ organisieren und keine Transparenz über die Bedingungen eines möglichen Beitritts weiterer Interessierter herstellen.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der MEO lassen sich folgende Faktoren als Erfolgsbedingungen oder Misserfolgsfaktoren benennen. Netzwerkbildungen werden dann begünstigt, wenn

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

- die Netzwerkpartner sich auf einen möglichst präzise bestimmbaren Handlungszusammenhang verständigen können
- der Austauschprozess der Netzwerkpartner dergestalt ist, dass allen Beteiligten die Wahrung ihrer institutionellen Identität möglich ist, und im Prozess der Bearbeitung von Fragestellungen das je Eigene erkennbar bleibt
- der Verständigungsprozess zwischen den Netzwerkpartnern geprägt ist durch Offenheit und Transparenz, das heißt keiner der beteiligten Partner den Eindruck gewinnen kann, im Netzwerk instrumentalisiert zu werden
- die Netzwerkpartner sich nach einer Verständigungsphase über die gemeinsame Aufgabenstellung auf eine formale Vereinbarung verständigen können, in der die gemeinsame Absicht dokumentiert wird, und in der auch Regelungen für Konflikte vorgesehen werden
- die Netzwerkpartner sich darauf verständigen können, wer für das Projektmanagement zuständig ist, das heißt, dass im Netzwerk eine Arbeitsorganisation geschaffen wird, die für Transparenz im Arbeitsprozess sorgt und gleichzeitig die Einhaltung von Arbeitsvereinbarungen gewährleistet.

Netzwerkbildungen werden behindert oder scheitern, wenn einer dieser Faktoren vernachlässigt wird.

3. Schlussfolgerungen

Der Beitrag der Akteure aus dem Bereich der Weiterbildung im Prozess der Netzwerkbildung kann dann ein wesentlicher sein, wenn es den Vertretern der Weiterbildungseinrichtungen gelungen ist, selbst ein Netzwerk zu bilden. Der jeweilige Trägerhintergrund der Weiterbildungseinrichtungen ermöglicht die Initiierung von öffentlichen Diskursen über regional als bedeutsam eingeschätzte Fragestellungen. Gerade der Pluralismus kann als Ausgangspunkt für Verständigungsprozesse dienen, und über die plurale Verfasstheit der Weiterbildungseinrichtungen können Synergien hinsichtlich der Verständigung über Fragestellungen erreicht werden.

Netzwerkbildungen benötigen Zeit. Eine generelle Einschätzung des Zeitrahmens ist nicht sinnvoll, weil der Aufbau von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist. Exemplarisch sei verwiesen auf die Fragen: Wie bekannt sind die Initiatoren in der Region? Welche Verbindungen haben die Initiatoren in der Region? Welche Anreize bestehen für den Netzwerkbildungsprozess? Wie kann der Nutzen der Netzwerkbeteiligung für die Herkunftsinstitution verdeutlicht werden? Welche Ressourcen stehen zur Verfügung, und ist der Ressourcenzu-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

gang an einen zeitlichen Rahmen gebunden? Wie konkret ist die Aufgabenstellung?

„Verordnete“ Netzwerke werden keinen dauerhaften Bestand haben, wenn es nach der Phase der Initiierung nicht gelingt, aus dem Prozess der verordneten Zusammenarbeit – zum Beispiel um überhaupt an Finanzmittel zu gelangen – in einen Prozess der selbstbestimmten Zusammenarbeit überzugehen. „Verordnete“ Netzwerke werden sich auflösen, wenn der Grund der Zusammenarbeit entfällt.

Netzwerkbildungen bedürfen auf jeden Fall der Unterstützung durch eine organisatorische Plattform, über die die notwendigen bürokratischen Arbeiten abgewickelt werden können. Das bedeutet auch, dass Netzwerke, die sich im Entstehungsprozess befinden, verlässlich erreichbar sein müssen.

Die Forderung nach der Entwicklung von Netzwerkstrukturen zum Zwecke der besseren Erledigung öffentlicher Aufgaben bzw. der Erledigung von Aufgaben vor dem Hintergrund eines Konzepts von Public Private Partnership ist einem Dezentralisierungsgedanken verpflichtet. Aus dem Bereich der Forschung sind unbedingt weitere Unterstützungen notwendig, wie der Prozess des Aushandelns zwischen zentralen Ebenen und dezentralen Ebenen über die Reichweite und Relevanz des Handelns gestaltet werden kann. In diesem Zusammenhang gilt es insbesondere, den europäischen bzw. den internationalen Raum daraufhin zu befragen, ob aus Erfahrungen in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen möglicherweise über die vorliegenden Hinweise Anhaltspunkte für eine Optimierung der hiesigen Praxis gewonnen werden können.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Autorinnen und Autoren

Markus Bretschneider, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

Matthias Freitag, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz

Dr. Dietrich Fürst, Professor im Fachbereich Landschaftsarchitektur und Umweltentwicklung am Institut für Landesplanung und Raumforschung, Universität Hannover

Mag. Gabriele Gerhardter, Geschäftsführerin von Entwicklung durch Erfahrung, Wien

Wolfgang Himmel, Geschäftsführender Gesellschafter der impuls GmbH, Konstanz

Dr. Ulf Matthiesen, Leiter der Forschungsabteilung 3 „Wissensmilieus und Siedlungsstrukturen" am Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung (IRS) in Erkner (b. Berlin) und Hochschullehrer am Institut für Europäische Ethnologie, Humboldt-Universität Berlin

Dr. Dr. h. c. Ekkehard Nuissl, Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen und wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn

Dr. Henning Nuissl, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Umweltforschungszentrum Leipzig-Halle

Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

Dr. Hartmut Scholz, wissenschaftlicher Mitarbeiter im QUEM-Projekt „Management für regionale Lernkulturen", Lauchhammer und Berlin

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Dr. Roland Schöne, Professor für Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz

Dr. Bernd Thunemeyer, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Zentralstelle für Forschungs- und Entwicklungstransfer und Wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen

Toms Urdze, Vorsitzender des Lettischen Erwachsenenbildungsverbandes, Riga, Lettland

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2003-lernende-region-01.pdf