

*Ulrich Klemm*

## **Von der ländlichen Erwachsenenbildung zur Lernenden Region**

### **Zur Genese gemeinwesenorientierter Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland**

#### ***1. Modernisierungs- und Krisendiskussion innerhalb der ländlichen Erwachsenenbildung in den 1980er und 1990er Jahren***

Seit Ende der 1980er Jahre kommt es an verschiedenen Stellen und Orten im Kontext der andragogischen Diskussion zu einer kritischen Reflexion der Theorie und Praxis ländlicher Bildungs- und Kulturarbeit. In der Bundesrepublik war es vor allem der Bamberger Erziehungswissenschaftler Werner Faber, der gleichsam als einsamer Rufer im andragogischen Dschungel seit den 1970er Jahren auf die Defizite und Chancen ländlicher Erwachsenenbildung hinwies (vgl. Faber 1981, 1986, 1989). Impulse aus Schweden wurden von dem in Hamburg lehrenden Erwachsenenpädagogen Michael Jagenlauf (vgl. Jagenlauf 1981) seit Anfang der 1980er Jahre zu einem Modell der „Erweiterten Regionalen Erwachsenenbildung“ (EREB-Modell) weiterentwickelt und in Süddeutschland (vgl. Semmler 1993) sowie vor allem in Österreich (Jagenlauf 1991; Jagenlauf/Wurr-Feldmann 1992) erfolgreich zur Innovation ländlicher Erwachsenenbildung eingesetzt.

Gleichsam als Kristallisationspunkt einer innovativen Wende in der ländlichen Erwachsenenbildung muß der von der Autonomen Provinz Bozen im Herbst 1989 organisierte internationale Kongreß zur Erwachsenenbildung auf dem Land (Autonome Provinz Bozen [Hg.] 1990) gesehen werden, bei dem Vertreter aus Italien, Österreich, der Schweiz, Deutschland, Dänemark und den Niederlanden eine Bestandsaufnahme vornahmen und „neue Wege“ diskutierten. Zu dieser Tagung fand im Herbst 1992 in Südtirol eine Fortsetzung mit dem Thema „Kulturträger im Dorf“ (Autonome Provinz Bozen [Hg.] 1992) statt, bei der ebenfalls programmatische und zukunftsweisende Thesen für ländliche Bildungs- und Kulturarbeit in den 1990er Jahren formuliert wurden.

In der Bundesrepublik Deutschland wurden entsprechende Konzepte jedoch eher marginal diskutiert und praktiziert. Zu den Ausnahmen zählen beispielsweise ein im Landkreis Sigmaringen in der Trägerschaft der *Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg* (PAE) initiiertes Projekt zur aufsuchenden und selbstorganisierten Bildungsarbeit (vgl. Semmler 1993) oder das in den 1990er Jahren in Hessen laufende Kooperationsprojekt von Volkshochschulen mit dem Hessischen Ministerium für Landesentwicklung im Zuge des 1993 neu aufgelegten Regionalprogramms auf der Grundlage der Idee einer *Eigenständigen Regionalentwicklung* (vgl. Schüttler 1994; vhs Landkreis Kassel [Hg.] 1992). Und in Bayern wird in der Trägerschaft des Katholischen Kreisbil-

dungswerkes Bad Tölz seit Herbst 1993 ein gemeinwesenorientiertes Bildungsprojekt betrieben, das mit dem Ziel antritt, BürgerInnen zur Mitgestaltung von Bildungs- und Kulturprozessen im Dorf zu animieren (vgl. Stadler 1995; Stadler/Käter 1995). Eine Fortsetzung findet dieser Ansatz derzeit in der Realisierung von sogenannten „Lernfesten“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Koordinierungsbüro Lernfest in Bayern [Hg.] 2000; BMBF [Hg.] 2001).

In Österreich finden seit Ende der 1980er Jahre umfangreiche Initiativen zur Modernisierung ländlicher Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der Leitidee der Eigenständigen Regionalentwicklung (vgl. Hummelbrunner 1992; Ring Österreichischer Bildungswerke [Hg.] 1993; Marchner 1995) sowie des EREB-Ansatzes von Michael Jagenlauf statt. Zu erwähnen wäre z.B. das EREB-Projekt in der Steiermark (seit 1991; vgl. Dorner 1994) oder ein regionales Bildungsprojekt im Burgenland (seit 1990; vgl. Nehfort 1993; für Österreich aktuell vgl. Rohrmoser [Hg.] 1999). Diese hier nur stichwortartig genannten Orte einer innovativen Diskussion und Praxis ländlicher Andragogik können inhaltlich in ihrer Kritik an der vorherrschenden ländlichen Erwachsenenbildung der 1980er Jahre wie folgt zusammengefaßt werden (vgl. auch Klemm [Hg.] 1992, 1997; Klemm u.a. 1997):

- a) Ländliche Erwachsenenbildung befindet sich in den 1980er Jahren in einer Orientierungskrise, die sich z.B. in einem Mangel an innovativen Konzepten zeigt. Sie ist orientiert an Leitlinien aus den 1970er Jahren und hat seitdem nur wenige grundsätzliche Veränderungen erfahren. Der aus den 1970er Jahren stammenden Identität fehlte Anschlußpotential an gesellschaftlicher Realität, d.h. die Erwachsenenbildung hinkte hinter dem gesellschaftlichen Wandel im ländlichen Raum hinterher;
- b) ländliche Erwachsenenbildung arbeitete in den meisten Fällen mit einer überalterten Infrastruktur und mit einem geringen Flexibilitätspotential;
- c) es ist ein deutlicher und ausgeprägter *institutioneller Egoismus* festzustellen, der sich in einer Politik der Abgrenzung, Separierung und Konkurrenz bei den unterschiedlichen Trägern und Institutionen zeigt (Landfrauenorganisationen, Kirchliche Bildungsträger, Volkshochschulen, Bauernverband usw.). Besitzstandswahrung und Revierabgrenzungen sind unausgesprochene dominante bildungspolitische Leitlinien sowohl auf der regionalen als auch der lokalen Handlungsebene. Vernetzungen und Kooperationen im Bereich der Bildungs- und Kulturarbeit bilden die Ausnahme;
- d) ländliche Erwachsenenbildung ist durch eine *geringe Professionalität* gekennzeichnet, die sich sowohl hinsichtlich des hauptberuflichen Personals - das im Vergleich mit urbaner Erwachsenenbildung deutlich unterrepräsentiert ist - zeigt, als auch hinsichtlich der Infrastruktur, die durch die ehrenamtliche Tätigkeit (z.B. bei kirchlichen Einrichtungen oder denen von Landfrauenorganisationen) vorgegeben ist. Hinzu kommen fehlende finanzielle Mittel

für neue Stellen oder für Projektarbeit, die nahezu ausschließlich in die urbane Bildungsarbeit fließen;

- e) die *Programmplanung* ist in weiten Teilen eine Einbahnstraße, d.h. ohne Partizipationsmöglichkeit für ihre Teilnehmer und potentiellen Adressaten. Die (oftmals gruppengebundenen) Interessen der Träger und Einrichtungen verhindern immer wieder eine bedürfnisorientierte und partizipatorische Bildungsarbeit;
- f) inhaltlich stellt sich das Angebot der unterschiedlichen Träger und Organisationen weitgehend als ein *entpolitisiertes Programm* dar, das seinen Schwerpunkt im Freizeitbereich hat (Werken/Basteln, Sprachen, Gesundheit, Tanz, Erziehungsfragen). Gesellschaftspolitische Bezüge bilden die Ausnahme. Die Entpolitisierung findet auch im Sinne eines deutlichen Desinteresses an gemeinwesenorientierten Fragestellungen statt. Eine Animation zur politischen Einmischung und auf der Basis der politischen Souveränität des Bürgers ist die Ausnahme. Die Freizeit- und Marktorientierung („angeboten wird, was ankommt!“) ist dominant;
- g) *gemeinwesenorientierte und politische Initiativen*, d.h. politische Bildung im weitesten Sinne, verlassen die Institutionen der Erwachsenenbildung und organisieren sich selbst: Politische Bildungsarbeit sowie Kulturarbeit „wandern aus“, da die etablierten Einrichtungen auf diese Form einer bedürfnisorientierten Gemeinwesenarbeit nicht eingestellt sind;
- h) *sozial-, wirtschafts- und kommunalpolitische Problemfelder* der Region bzw. des Dorfes finden nur selten Eingang in eine konzeptionelle Arbeit bzw. tauchen nur als „Kürprogramm“ im Kontext des „Pflichtprogramms“ auf. Die Freizeitorientierung herrscht vor und nivelliert bzw. kommerzialisiert nicht nur die Bildungsarbeit, sondern gibt ihr auch das Profil einer beliebigen Freizeitschule mit öffentlichen Subventionen;
- i) *methodisch-didaktisch* gesehen liegen Defizite in fehlenden neuen Formen jenseits der Vortrags- und Kurs/Seminararbeit. Prozess- und handlungsorientierte Angebote sind die Ausnahme.

## **2. Perspektiven und neue Leitbilder: Eigenständige Regionalentwicklung und Gemeinwesenarbeit**

Auf der Grundlage dieser Defizitanalyse ländlicher Erwachsenenbildung wurden in den letzten Jahren parallel dazu innovative Praxismodelle entwickelt und durchgeführt (vgl. Klemm u.a. 1997; Scheckenbach 1997; Rohrmoser [Hg.] 1999). Diesen unterschiedlichen Vorhaben in Deutschland, Österreich und Südtirol, die allerdings nur selten im gegenseitigen Austausch stehen, geht es um eine *Revitalisierung* und *Repolitisierung* sowie um eine *Professionalisierung* ländlicher Erwachsenenbildung als *Entwicklungsfaktor* für den ländlichen Raum. Als Entwicklungsfaktor soll Erwachsenenbildung hinsichtlich wirtschafts-, sozial-, kultur- und kommunalpolitischen Belangen aktiv werden und

sich einmischen. Ziel ist es dabei, einem „nostalgischen Individualismus“ sowie einem „unkritischen Utilitarismus“ in der Erwachsenenbildung entgegenzusteuern (Hahn 1994, S. 125). Es wird versucht, Abstand von jenem bislang vorherrschenden Freizeitprofil der Erwachsenenbildung zu gewinnen. Sie soll zu einem professionellen Faktor bei der Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels und des Gemeinwesens werden. So lassen sich vor allem zwei *Leitbilder* für diesen Trend in der ländlichen Erwachsenenbildung ausmachen, die programmatischen Charakter haben und den derzeitigen Wandel des Selbstverständnisses ländlicher Erwachsenenbildung verdeutlichen (vgl. Klemm 1995).

### **a) Eigenständige und innovative Regionalentwicklung**

Maßgeblich für diesen neuen Blick auf den ländlichen Raum und einer entsprechenden Andragogik wurde die Idee der Eigenständigen Regionalentwicklung, wie sie seit Anfang der 1980er Jahre im Kontext einer *Neuen Sozialen Bewegung* im ländlichen Raum entstand und versucht, klassische, zentralistische Strategien der Raumordnungspolitik abzulösen. Die bis dahin maßgebliche Leitidee in der Raumplanung war das „Konzept der zentralen Orte“. Es geht dabei um ein hierarchisch aufgebautes Planungssystem mit dem Ziel der Schaffung von gleichwertigen Lebensräumen und -bedingungen. Kennzeichen dieser Planungsstrategie sind die *Konzentration und Zentralisation von Funktionen und Kompetenzen* sowie eine *Raumordnungspolitik von oben*. Seit Anfang der 1980er Jahre wird nun zunehmend eine Alternative diskutiert und praktiziert, die sich als *Eigenständige bzw. innovative Regionalentwicklung* bezeichnet (vgl. Magel 1994; Pro Provincia Institut [Hg.] 1994; Schaffer [Hg.] 1993; PRO REGIONIO 1989 ff). Kennzeichen dieser neuen Planungsphilosophie sind:

- Eine *Dezentralisierung der Raumentwicklung*, d.h. die Verlagerung von Entscheidungsfindungen auf die regionale Ebene;
- die Förderung von sogenannten *endogenen Potentialen*, d.h. Menschenförderprogramme statt Strukturförderung;
- ländliche Regionen werden als *eigenständige und alternative Lebens- und Kulturräume* gegenüber urbanen Metropolen gesehen, die über einen Eigenwert verfügen.

In der Raumordnungspolitik kommt diese Idee der Eigenständigen Regionalentwicklung einem *Paradigmenwechsel* gleich, der „neue Wege“ aufzeigt. Analog führte dieser Blick für den ländlichen Raum auch in der Erwachsenenbildung zu einem Perspektivwechsel mit inhaltlichen, strategischen und methodisch-didaktischen Konsequenzen. Das derzeit dominante Konzept der Volkshochschularbeit im ländlichen Raum beispielsweise, das sich in weiten Teilen an urbanen Maßstäben orientiert und zu einer wichtigen Meßlatte das flächendeckende Angebot - verbunden mit der Formel der Teilnehmerorientierung und dem Anspruch der Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung - gemacht hat, ist zwar auf den ersten Blick bildungs- und volkshochschulpolitisch richtig und einsichtig, führte jedoch in der Vergangenheit zu einer einge-

schränkten Wahrnehmung des ländlichen Raumes als Bildungsort.

Es muß heute - und hier sind sich alle innovativen Konzepte ländlicher Erwachsenenbildung nahezu einig - darum gehen, diesen verengten und gleichsam „imperialen urbanen Blick“ auf die Provinz in der Erwachsenenbildung zu reflektieren und neue Maßstäbe zu entwickeln. Hierbei kann die Idee der Eigenständigen Regionalentwicklung wichtige Anregungen geben bzw. als Ideenfokus neue Wege für die Erwachsenenbildung erschließen.

### **b) Gemeinwesenarbeit als „Lernen vor Ort“**

Das zweite neue Leitbild, das sich sowohl in der Fachdiskussion als auch in konkreten innovativen Modellen abzeichnet, ist das methodisch-didaktische Prinzip der *Gemeinwesenarbeit*. Diese aus der Sozialarbeit stammende Methode und Strategie wird in den 1990er Jahren für die Erwachsenenbildung neu entdeckt (zur frühen Diskussion vgl. Dewe 1983) und anschlussfähig an die andragogische Diskussion um „Lernen vor Ort“, wie sie vor allem von Klaus I. Rogge vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen seit den 1980er Jahren in die Erwachsenenbildung hineingetragen und praktiziert wird (vgl. Rogge 1985; 1992a), gemacht. Interessante Parallelen finden wir auch zu Lutz von Werders Ansatz der „Alltäglichen Erwachsenenbildung“ (von Werder 1980) aus den 1970er Jahren und seinem Stadtteilkonzept.

Ogleich mit diesem Ansatz der Gemeinwesenorientierung Neuland für die ländliche Erwachsenenbildung betreten wird, ist diese Diskussion gleichzeitig auch hoch anschlussfähig an eine aktuelle Dezentralisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung insgesamt (vgl. Rogge 1992b).

Was ist nun unter einer gemeinwesenorientierten Erwachsenenbildung für den ländlichen Raum zu verstehen? W. Sulzberger bemerkt hierzu programmatisch: „Aus der Absicht, Menschen und Gruppen innerhalb des Gemeinwesens Gemeinde für die Lösung aktueller, die Gemeinschaft berührender Fragen zu motivieren und zu engagieren, wird das örtliche Bildungswerk zu einem wirksamen Motor für die Entwicklung der Region“ (Sulzberger 1978, S. 100).

Mit diesem Verständnis einer gemeinwesenorientierten Bildungsarbeit wird das Profil einer Erwachsenenbildungsinstitution beschrieben, die neben den klassischen Aufgaben auch soziale und kulturelle Funktionen bekommt und dazu beiträgt, die Lebensqualität einer Region zu verbessern. Wird dieses Verständnis von Andragogik zur Leitidee, dann impliziert dies auch eine spezifische Methodik und Didaktik. Es geht um die „Bewußtwerdung von Situationen als Lernprozeß“ (ebd.) seitens der Institution als auch seitens der Betroffenen sowie um die Aktivierung von *Innovationspotentialen* aus der Region heraus. Der Wandel von Erwachsenenbildungseinrichtungen im ländlichen Raum von „geschlossenen zu offenen Lernorten“ (Dewe 1983, S. 233) als Folge einer stärkeren Hinwendung zur kommunalen Sozial- und Kulturpolitik, verlangt also ein besonderes methodisches und inhaltliches Vorgehen. Merkmale eines solchen gemeinwesenorientierten ländlichen Erwachsenenbildungskonzepts sind:

- ihr *integrations- und alltagsorientierter* Ansatz, bei dem allgemeine, berufliche sowie politische Bildung neu vernetzt werden;
- ihr Blick auf *gesellschaftliche*, d.h. kommunal-, wirtschafts-, sozial- und kulturpolitische *Problemfelder* als Anknüpfungspunkte für Bildungsarbeit;
- ihr *partizipatorischer* Ansatz hinsichtlich einer Diskurs- und Dialogkultur mit den Adressaten von Lernofferten;
- *nicht flächendeckende Erfolgsstatistiken* hinsichtlich Unterrichtseinheiten und Teilnahmefällen als Maßstab. Als Anspruch wird vielmehr ein nachhaltiger gesellschaftlicher und lokaler bzw. regionaler Entwicklungsprozeß formuliert, der individueller und gesellschaftlicher Art ist und die Folge von Lernofferten und Bildungsangeboten sein soll;
- ihre animatorische, und im Verständnis einer *Moderation* ausgerichteten partizipativen, Methodik und Didaktik;
- ihr *gesellschaftspolitischer Lernbegriff*, der mit jenem des Club of Rome (Peccei (Hg.) 1980) beschrieben werden kann und die beiden Komponenten des antizipatorischen und partizipatorischen Lernens mit dem Ziel der Herstellung von individueller und gesellschaftlicher Autonomie und Integration beinhaltet.

Es kann festgehalten werden, dass Gemeinwesenarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung derzeit als zwei Instrumente zur Neuordnung ländlicher Erwachsenenbildung in die konzeptionelle und praktische Diskussion eingebracht werden und sich in diesem Sinne ein Wandel im Selbstverständnis der Andragogik vollzieht. Die methodischen, strategischen und strukturellen Konsequenzen, die sich für die Praxis daraus ergeben, können mit *Partizipation, Regionalisierung und Vernetzung* beschrieben werden.

### **3. Andragogische Perspektiven für das 21. Jahrhundert: Lernende Regionen - Vom Lernen in der Region zum Lernen für die Region!?**

Das Konzept der Lernenden Region ist eine weiterentwickelte Strategie der Idee von einer Eigenständigen Regionalentwicklung, wie sie ab Ende der 1970er Jahre in Österreich entstand (vgl. ÖAR [Hg.] o. J. ca. 1988). Der Fokus der Lernenden Region liegt dabei auf „Wissen“ und „Lernen“ als die entscheidende Quelle für regionale Veränderungen. Es findet eine *Akzentverschiebung* statt, die die „Ressource Mensch“, die sogenannten „endogenen Potentiale“, unter dem *Aspekt des Lernens* und des Wissens betrachtet und bewertet. Die Frage lautet: Wie können Regionen *creative Lernmilieus* entwickeln, um in der Lage zu sein, auf gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen und Herausforderungen zu reagieren? Mit anderen Worten: Wie wird es möglich werden, als ländlicher Raum im Kontext von Globalisierung und Individualisierung zu „überleben“?

Das Konzept der Lernenden Region beschreibt einen Prozeß der gesellschaftlichen Revitalisierung von Lebensräumen auf der Grundlage partizipatorischer

Steuerungsmodellen unter dem Aspekt des Wissensmanagements.

Auf fünf Ebenen soll im folgenden das Konzept der Lernenden Region diskutiert und fünf Fragen gestellt werden:

1. Warum brauchen wir Lernende Regionen?
2. Wer hat Interesse an Lernenden Regionen?
3. Wo finden wir Wissens- und Erfahrungsressourcen bei der Entwicklung von Lernenden Regionen?
4. Welche Gestaltungsinstrumente sind notwendig?
5. Wo liegen die Schwierigkeiten bei der Umsetzung?

### **Ad 1) Warum brauchen wir Lernende Regionen?**

Die Idee der Lernenden Region ist im Kontext des *gesellschaftlichen Wandels* von der Industrie- und *Arbeitsgesellschaft hin zur Informationsgesellschaft* zu sehen und gibt Antworten auf entsprechende gesellschaftliche Herausforderungen an die Pädagogik, die Alfred K. Tremml (2000) mit

- Beschleunigung (sozialer Wandel)
- Entgrenzung (Globalisierung)
- Entwertung (Kontingenz)
- Befreiung (Individualisierung)

beschreibt.

Die zeitliche Dimension des gegenwärtigen sozialen Wandels wird von Alfred K. Tremml als *Beschleunigung* in einem doppelten Sinne beschrieben: Sie ist einmal durch das subjektive Gefühl der Zeitknappheit gekennzeichnet sowie durch die Realität der abnehmenden Halbwertszeit von Wissen und Materie, d.h. durch immer schneller werdende Anpassungsleistungen des Menschen an seine Umwelt.

Der räumliche Aspekt der Gegenwart wird durch den Prozess der Globalisierung verdeutlicht, d.h. durch den Vorgang der *Entgrenzung*. Dies bedeutet einmal, dass wir ständig öfter unsere Aufenthaltsräume wechseln, d.h. zunehmend mobiler werden, und zweitens, dass wir damit auch dem Fremden immer weniger entfliehen können. Weltgesellschaft wird hier durch einen Verlust von vertrauter und überschaubarer Nähe beschrieben.

Der sachliche Aspekt der Gegenwart wird von Alfred K. Tremml mit dem Phänomen der *Entwertung* gekennzeichnet. Der Begriff der Kontingenz beschreibt dabei die Erfahrung der „funktionalen Austauschbarkeit aller Dinge“ (Tremml 2000, S. 266), d.h. den „endgültigen Verlust von Wirklichkeit“ (ebd., S. 267).

Der vierte Aspekt der modernen Weltgesellschaft, gleichsam die soziale Dimension, kann mit *Befreiung* umschrieben werden und bedeutet den Prozess der Individualisierung. Die soziale Bindungslosigkeit von einer Schicht oder Klasse wird dabei nicht nur als „Freiheit“ erlebt, sondern auch als „Freisetzung“ und ist die Folge eines fortschreitenden gesellschaftlichen Differenzierungspro-

zesses. Als „Grundfigur“ der Moderne zu Ende gedacht bedeutet dies für Alfred K. Tremel: „Der Single, ohne Bindung an eine Familie, einen Verein oder sonst eine Gemeinschaft, ohne Ortsbindung, der seinen Beruf nicht als Berufung, sondern als schnell auswechselbaren Job sieht, der soziale, sachliche und räumliche Beziehungen nach Belieben austauschen und wechseln kann – der ist (und der Der kann natürlich auch eine Sie sein) der an eine funktional differenzierte Weltgesellschaft Angepassteste, Brauchbarste, Anschlussfähigste“ Tremel 2000, S. 275).

Regionalisierung wird in diesem Sinne zu einer Antwort und Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel und die postmoderne Weltgesellschaft: Das „Konzept Region“ ist

- *mentalitätsgeschichtlich* gesehen die Suche nach verlorengangener Heimat und Orientierung,
- *wirtschaftlich* gesehen der Versuch, sich in einem globalen Markt zu behaupten,
- *politisch* gesehen der Versuch, lokal handlungsfähig zu bleiben.

Die Idee der Regionalisierung wird damit letztendlich zu einem Instrument, um *Identität* zu erhalten bzw. auf der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Ebene wieder zu gewinnen.

Im Sinne des deutschen Soziologen Ferdinand von Tönnies (erstmalig 1887, hier 1988) geht es kulturgeschichtlich bei einer Lernenden Region um den Umbau *von der globalen Gesellschaft zur regionalen Gemeinschaft* und politisch um den Umbau *von der Arbeitsgesellschaft hin zur Informationsgesellschaft* (Nefiodow 1997).

## **Ad 2) Wer hat Interesse an Lernenden Regionen?**

Das Konzept einer Lernenden Region ist zunächst eng mit einer neuen Strukturpolitik für den ländlichen Raum verbunden, wie sie seit den 1980er Jahren sowohl konkret politisch als auch wissenschaftlich diskutiert und umgesetzt wird (vgl. L. Zettler 2002, M. Hilpert 2002, F. Schaffer [Hg.] 1993). Es geht um die Frage nach der Identität nicht-urbaner Lebensräume, ihrer Eigenständigkeit und ihrer gesellschaftlichen Legitimation. Die Situation des ländlichen Raumes als „Restraum“ oder „Hinterland“ der Metropolen dramatisierte sich zusehends und führte zu ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen Erosionsprozessen. In dieser Situation begann sowohl ein hoheitlicher, d.h. politisch gesteuerter, als auch bürgerschaftlicher, d.h. selbstgesteuerter Revitalisierungsprozess, der ökonomisch und kulturell ausgerichtet war (siehe oben).

Die „Region“ wurde zum neuen Hoffnungsträger für unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche und zum Silberstreifen für eine innovative gesellschaftliche Zukunft. Die Region wurde in diesem Sinne auch zum Gegenpol für Globalisierungstendenzen. Besonders deutlich ist dies erkennbar in der Weltentwicklungskonferenz von Rio 1992 und der dabei verabschiedeten Agenda 21 mit den Paradigmen der *Nachhaltigkeit, Regionalisierung und Partizipation*.

Bei dem Konzept der Lernenden Region können wir zwei Zugänge und Legitimationsebenen beobachten:

1. Die wirtschaftspolitische Begründung im Anschluß an die Idee eines *vereinten Europas* als *Wirtschaftsraum* angesichts weltweiter Märkte (Globalisierung), neuer Technologien, Arbeitslosigkeit, Wertewandel und neuer Formen der Konkurrenz.

Eine Lernende Region wird hier gleichsam zum Instrument der Wirtschaftspolitik und Unternehmensstrategie (als Beispiel sei hier auf die Textilbranche im sächsischen Vogtland und Oberfranken mit Loebe/Severing [Hg.] 2000 verwiesen). Es geht, wie dies beispielhaft an der „*Lernenden Region Chemnitz*“ gezeigt werden kann, um

- eine beschleunigte Anpassung der Arbeitnehmer an den industriellen Wandel
- die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit von Industrie, Handel und Dienstleistungsgewerbe
- die Vermeidung von Arbeitslosigkeit durch verbesserte Qualifikation und gesteigerte Flexibilität und Mobilität
- die beschleunigte Schaffung neuer Arbeitsplätze.

In der Projektbeschreibung der Lernenden Region Chemnitz heißt es dazu:

„Das Konzept der Lernenden Region basiert auf der Erkenntnis, daß die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Standorten nur dann dauerhaft gewährleistet werden kann, wenn eine ständige Anpassung an die sich verändernden ökonomischen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen in der Region erfolgt“ (<http://lereg.zschopautal.de>).

2. Die kulturpolitische Begründung im Anschluß an Rio 1992 und die Agenda 21.

Beispielhaft sei hier für die BRD der Wettbewerb „Regionen aktiv“ des Bundesministeriums für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft von 2001 genannt, im Rahmen dessen über vier Jahre insgesamt 18 Regionen in der BRD mit einer Summe von jeweils ca. 2 bis 3 Millionen € gefördert werden. Im Mittelpunkt stehen drei Visionen (Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft 2002):

- Stärkung ländlicher Räume und Schaffung zusätzlicher Einkommensquellen
- Natur- und umweltverträgliche Landbewirtschaftung
- Verbraucherorientierung.

Es geht

- um eine Neuorientierung der Verbraucher- und Agrarpolitik,
- um Verbraucherschutz,
- um eine Qualitätsorientierung der landwirtschaftlichen Erzeugung,
- um eine Steigerung der regionalen Wertschöpfung und

- um Naturschutz.

Die Unterschiede beider Ansätze sind deutlich: Bei der wirtschaftspolitischen Begründung stehen die globale Konkurrenz und der Wandel der Märkte, d.h. der monetäre Mehrwert im Mittelpunkt, von dem aus gedacht und gehandelt wird.

Bei der kulturpolitischen Begründung bekommt die Region einen Eigenwert als Verbraucher und Kunde und nicht als Instrument für globale Ziele. Der Begriff der *regionalen Lebensqualität* erhält einen wichtigen Stellenwert. Bei der wirtschaftspolitischen Begründung ist es der Begriff der *globalen Wettbewerbsfähigkeit*.

Zwischen diesen beiden Polen - Regionale Lebensqualität und globale Wettbewerbsfähigkeit -

bewegt sich das derzeitige Interesse an Lernenden Regionen.

Was bei beiden Zugängen parallel und identisch ist, sind die Strategien der Umsetzung, nämlich *Vernetzung*, *Dezentralisation* und *Partizipation* (= Förderung endogener Ressourcen und Potentiale). Diese „Methoden“ werden zu den wichtigsten Entwicklungsinstrumenten einer Region. Diese Polarisierung birgt Chancen und Gefahren. Entscheidend ist dabei das Zusammenspiel dieser drei Instrumente.

Chancen deshalb, weil wir derzeit in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern Anchlüsse zu einer Lernenden Region herstellen können und die Region als Gestaltungsraum positiv besetzt ist.

Gefahren sehe ich jedoch in den unterschiedlichen Zielvorstellungen, d.h. es stellt sich die Frage, wie das Ziel der regionalen Lebensqualität mit dem der globalen Wettbewerbsfähigkeit kompatibel gemacht werden kann.

An dieser Schnittstelle besteht ein hoher Diskussionsbedarf, der entscheidend den Entwicklungsprozess einer Lernenden Region mitbestimmen wird.

### **Ad 3) Wo finden wir Wissens- und Erfahrungsressourcen bei der Entwicklung von Lernenden Regionen?**

Es geht hier um die Frage, wer die Realisierung unterstützen kann bzw. wo wir Erfahrungen und Erkenntnisse für eine Umsetzung erhalten können.

a) Die **Sozial- und Wirtschaftsgeographie** mit dem Paradigma von der *Eigenständigen Regionalentwicklung* als Raumordnungsstrategie bietet eine wichtige Wissensressource hinsichtlich eines neuen Planungsverständnisses: „Mehr und mehr beginnt sich die Einsicht durchzusetzen, dass räumliche Entwicklungen im Spannungsfeld von Märkten, politisch-administrativen Zuständigkeiten und privaten Haushalten stattfindet (...) Angesichts solcher Strukturen wird deutlich, dass staatliche Planung allein die Entwicklung von Raum und Gesellschaft nicht steuern kann. Sie ist auf die Mitgestaltung der neuen sozialen Bürgergesellschaft angewiesen, um selbst erfolgreich handeln zu können“ (Schaffer 2002, S. V).

In diesem Sinne geht es um „umsetzungsorientierte Regionalentwicklung“ (Kistenmacher 1993), um „interaktive Landschaftsentwicklung“ (Zettler 2002), um

„innovative Regionalentwicklung“ (Schaffer [Hg.] 1993), um eine „eigenständige Regionalentwicklung“ (PRO REGIO H. 1/2 1989) und um „Lernende Regionen“ (Schaffer/Thieme [Hg.] 1999). Hinter solchen und ähnlichen Begriffen stecken Konzepte, die Raumplanung und Strukturpolitik durch eine „bottom up“-Strategie neu definieren und klassische „top down“-Modelle als überholt ansehen. Bezogen auf die Sozialgeographie heißt dies, so Markus Hilpert, daß sie endgültig die Grenzen einer reinen Politikberatung überschreitet und sich in Richtung eines aktiven Managements sozialräumlicher Gestaltungsprozesse bewegt (Hilpert 2002, S. 52). Dieses neue Raumplanungsverständnis ist „durch offene Moderationsprozesse sowie sozialwissenschaftliche, pädagogische und politologische Methoden gekennzeichnet“ (ebd.).

b) Die **Managementtheorie** mit dem Konzept der *Lernenden Organisation* bietet einen weiteren Anknüpfungs- und Referenzpunkt. Mit dieser Idee wurde zu Beginn der 1990er Jahre die Führungskultur in Unternehmen erneuert und revolutioniert. Die „Lernende Organisation“ wurde zum Zauberwort und zum Hoffnungsträger für eine innovative Wirtschaft. Selten zuvor hat ein Begriff in der Wirtschaft eine solche Karriere gemacht. Zum Klassiker und Bestseller dieser Bewegung wurde „Die Fünfte Disziplin“ des Unternehmensberaters Peter M. Senge (erstmalig engl. 1990, erstmalig dt. 1996). Hinter der lernenden Organisation steckt die Idee eines systemischen Denkens und die Abkehr von hierarchischen Top-Down-Führungsstilen.

Die zentrale Frage lautet dabei, wie es möglich wird, dass ein Unternehmen ständig innovativ bleibt, flexibel ist und sich auf neue Marktherausforderungen einstellen kann?

Die lernende Organisation ist damit eine Managementantwort auf die Situation der Globalisierung von Märkten und Kapital. Sie ist eine Form des Wissensmanagements, d.h., es geht um die Frage, wie die vorhandenen humanen Ressourcen eines Unternehmens für Innovationen gebündelt werden können. Dass diese Form des systematischen Lernens möglich ist, begründet Senge anthropologisch mit einem „intuitiven Lernbedürfnis“ (Senge 1998, S. 12), über das alle Menschen verfügen.

Zur Umsetzung eines lernenden Unternehmens hat Senge die sogenannten „Fünf Disziplinen“ als Kernelemente eines lernenden Unternehmens herausgearbeitet:

- *Systemdenken*, d.h., das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile; das Systemdenken ist gleichsam die integrative Disziplin, die alle anderen miteinander verbindet;
- *Personal Mastery*, d.h. die Disziplin der Selbstführung, der Persönlichkeitsentwicklung und der persönlichen Zielorientierung;
- *Mentale Modelle*, d.h. die Kompetenz zur Selbstreflexion und Selbstkritik, die Schlüsselqualifikation der Distanz zu sich selbst. Es geht um das Erkennen von „verborgenen mentalen Modellen“, die Weltdeutungen determinieren und Innovationen hemmen;

- eine *gemeinsame Vision* entwickeln, d.h. Selbststeuerung durch eine intrinsische kollektive Motivation für ein gemeinsames Ziel;
- *Team-Lernen*, d.h. Kommunikationsfähigkeit und Dialogbereitschaft, die Kompetenz, Konsensentscheidungen (er)tragen zu können und gruppendynamisches Knowhow.

Diese fünf Disziplinen sind gleichsam „Entwicklungswege“, auf denen bestimmte Fertigkeiten und Kompetenzen für sich und für das Unternehmen erworben werden. Für Senge bedeutet eine lernende Organisation einen Ort, „an dem Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen. Und dass sie sie verändern können“ (Senge 1998, S. 22/23).

c) Im Bereich der **Politik** und der Politikwissenschaft ist es der Ansatz von der *Bürger- und Zivilgesellschaft*, der hoch an schlußfähig an Lernende Regionen ist. Bei diesem Konzept geht es um den Umbau der Gesellschaft hin zu einer *partizipatorischen und kommunitären Gesellschaft*, die politisch neben den repräsentativen Instrumenten wie Wahlen auch direkte, d.h. plebiszitäre, Strukturen aufweist und fördert.

In der Diskussion um die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft spielen Begriffe wie Bürgergesellschaft/Zivilgesellschaft, Bürgerschaftliches Engagement/Ehrenamt/Freiwilligenarbeit oder Gemeinwesenarbeit eine zunehmend wichtige Rolle. Denn wie verschieden auch immer die Antworten auf die universellen Probleme der „Risikogesellschaft“ (Ulrich Beck) ausfallen mögen, einig ist man sich weitgehend darin, dass die lokal gebundene, das heißt „mikropolitische“ Bürgerbeteiligung eine entscheidende Grundlage für alle weiteren Überlegungen zu sein hat. Sie soll die „Verkrustungen“ der traditionellen Politik überwinden helfen.

Politik und Verwaltung erhoffen sich davon u.a.

- eine kostensparende Optimierung administrativer Abläufe,
- die Beteiligung an Entwicklungsprozessen und die Einbindung von Betroffenen (auch in unpopuläre Maßnahmen),
- eine Entlastung der sozialen Infrastruktur durch Selbsthilfeaktivitäten und
- positive Auswirkungen auf die kommunale politische Kultur.

In der Bundesrepublik Deutschland hat sich dabei seit Anfang der 1990er Jahre eine Diskussion entwickelt, die nach neuen politischen und gesellschaftlichen Beteiligungsmodellen hinsichtlich einer „Verantwortungsgesellschaft“ (Etzioni 1999) fragt und nach einem realistischen Konzept der Bürgergesellschaft und des bürgerschaftlichen Engagements sucht. Der Verwaltungs- und Verfassungsrechtler Roland Geitmann spricht in diesem Zusammenhang optimistisch von einem „Siegeszug der kommunalen Direktdemokratie“ (Geitmann 1999, S. 237) seit der Wiedervereinigung („Wir sind das Volk“) und nennt als Beleg die seit 1990 erstmals in verschiedenen Landesverfassungen verankerten Regelungen für Bürgerbegehren und Bürgerentscheide.

Eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung einer solchen Bürgergesellschaft beruht vor allem auf der Bereitschaft der BürgerInnen zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung. Neben Bewußtseins- und Infrastrukturveränderung im Bereich der Politik und Verwaltung und einer neuen Netzwerkkultur zwischen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft wird die Bürgergesellschaft vor allem zu einem mentalen und kognitiven Problem. Eine vorrangige Frage wird dabei sein, ob es möglich werden wird, BürgerInnen einer repräsentativen Demokratie für neue Formen eines bürgerschaftlichen Engagements zu motivieren? Wie sieht die Bereitschaft aus, sich bürgerschaftlich zu engagieren? Und: Wie können entsprechende Potentiale geweckt werden? Dies ist auch eine entscheidende Frage für Lernende Regionen. Obgleich die Umfragen und Prognosen optimistisch sind - der Sozialpsychologe Heiner Keupp spricht von einem hohen „Aktivitätsniveau von 30 bis 40 %“ (Keupp 2000, S. 8) für freiwilliges soziales Engagement und der Soziologe und Politologe Helmut Klages sieht im ehrenamtlichen Engagementpotential „eine riesige ‚schlafende Ressource‘“ (Klages 1998, S. 34), die weit über 50 % liegen könnte -, ist zu fragen, warum diese Potentiale in der jetzigen Situation nicht ausgeschöpft werden können? Die Transferprobleme liegen für Klages darin, dass erstens Gelegenheiten und Herausforderungen für ein Engagement fehlen und zweitens ein Mangel an Information und Anstößen besteht (ebd., S. 34-37).

Die Diskussion über die Begriffe „neues Ehrenamt“, „freiwilliges Engagement“, „die neuen Freiwilligen“, „bürgerschaftliches Engagement“ oder „Bürgerarbeit“ ist vielschichtig und spiegelt eine Aufbruchsstimmung wider, die bislang allerdings noch keinen politischen Konsens gefunden hat, ausgenommen den, dass freiwilliges bürgerschaftliches Engagement zu einem wichtigen gesellschaftspolitischen Element einer zukünftigen Gesellschaft werden soll.

Zusammenfassend heißt dies, dass wir bei der „Installation“ einer Lernenden Region in der Regel nicht beim Punkt Null beginnen müssen, dass vielmehr Erfahrungen und Engagement bereits vorliegen, die genutzt werden können.

Diese müssen jedoch - und da beginnt die Lernende Region praktisch zu werden - gebündelt, vernetzt und auf die „Füße gestellt“ werden.

#### **Ad 4) Welche Gestaltungsinstrumente sind notwendig?**

Es muss jetzt die Frage nach der Gestaltung von Dialog- und Netzwerkstrukturen gestellt werden, die auf drei Handlungsebenen beantwortet werden kann:

- j) Auf der Ebene der regionalen Infrastruktur
- k) Auf der individuellen Mentalitätsebene
- l) Auf der institutionellen Strukturebene.

Auf diesen Gestaltungsebenen erfolgt Umbau der Region, d.h. der Umbau von der Arbeitsgesellschaft zur Informationsgesellschaft, oder - systematisch betrachtet -, der Umbau von *Top-Down-Hierarchien* zu *Bottom-Up-Netzwerken*.

Was bedeutet dies für die Erwachsenenbildung?

Lernende Regionen benötigen vor allem *Strukturierungshilfen und -instrumente* für den Umbau. Sie benötigen Instrumente

- m) zum Umbau der Infrastruktur
- n) zur Entwicklung der Mentalitätsstruktur
- o) zur Strukturierung von Wissensmanagement.

Dies ist in vielen Fällen vor allem ein Bewusstseins- und Bildungsprozess. Erwachsenenbildung bekommt in diesem Kontext die Funktion, sich

- p) als *Partner* für Politik, Verwaltung und Planung zu profilieren;
- q) als *Entwicklungsfaktor* an der Schnittstelle von Ökonomie, Ökologie, Kultur und Sozialem zu bewähren;
- r) als *Moderator und Animator* für konzertierte Aktionen und Bildungs-Bündnisse in der Region zu etablieren;
- s) als *Initiator* für endogene und selbstgesteuerte regionale Entwicklungsprozesse zu sehen;
- t) als *Unterstützer und Berater* für individuelles, innovatives und selbstgesteuertes Lernen zu definieren.

Es geht darum, Erwachsenenbildung gesellschaftspolitisch neu zu verorten sowie als *Standortpotenzial* für eine *Bürger- und Lerngesellschaft* zu sehen.

Hier verfügt die Erwachsenenbildung über brach *liegende Kompetenzen und Potenzen*, die es zu aktivieren und zu fördern gilt. Als *Humus* für eine solche Entwicklung sind jedoch nicht nur bildungspolitische Signale notwendig, sondern ebenso institutionelle Veränderungen, eine inhaltlich-strategische Neuorientierung sowie ein verändertes professionelles Selbstverständnis der PraktikerInnen.

Die Idee einer Bürger- und Lerngesellschaft kann vor allem dann nachhaltig wirken, wenn die Vorstellung vom lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen realisiert wird. Es geht darum, individuelle Entwicklungen mit gesellschaftlichen zu verbinden, ohne dabei in eine Kompensations- und Defizitpädagogik zu verfallen, wie dies derzeit verstärkt wieder in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung anzutreffen ist (vgl. die Kontroverse Ahlheim [2001] - Arnold [2002]).

#### *3.4.1 Konsequenzen für die Leitbilddiskussion in der Erwachsenenbildung*

Folgende Leitbilddoptionen ergeben sich daraus für die Strategie regionaler Erwachsenenbildung:

- a) Erwachsenenbildung wird als regionaler *Entwicklungsfaktor* verstanden, d.h. Bildungsarbeit mit Erwachsenen erhält eine neue, politische, ökonomische und kulturelle - also gemeinwesenorientierte - Bedeutung.
- b) Erwachsenenbildung bekommt eine *regionale Identität* - und nicht nur eine inhaltliche und institutionelle. Zur zentralen Bezugsgröße wird das Dorf bzw. die Region. Weder ein flächendeckendes Einheitsangebot noch städtische An-

sprüche oder Normen werden zum Maßstab und zur Zielmarke.

c) Diese Leitidee benötigt neue und *aufsuchende Planungsstrategien*. Die Förderung von in der Region vorhandenen humanen, kulturellen, ökonomischen und politischen Ressourcen - die sogenannten „*endogenen Potentiale*“ - werden zum Fokus der Bildungsarbeit.

d) Damit verbunden ist auch eine gemeinwesenorientierte Methodik und Didaktik.

Statt einer „Belehrungsdidaktik“ wird eine „Ermöglichungsdidaktik“ notwendig.

Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung im Sinne einer Lernenden Region bedeutet ein neues Selbstverständnis von Erwachsenenbildung als *gesellschaftlicher Ermöglicherort* - als Motor und Moderator für gesellschaftlichen Wandel. Das heißt: Erwachsenenbildung muss

- sich *inhaltlich-integrativ* legitimieren, das heißt Politik, Freizeit, Arbeit und individuelle Ansprüche verbinden können;
- sich *sozial-integrativ* legitimieren, das heißt Minderheitenprogramme ebenso anbieten können wie solche für die Allgemeinheit;
- *intergenerativ* arbeiten und bei Bedarf alle Generationen erreichen können und wollen;
- von einem *partizipatorischen Lernansatz* (selbstgesteuertes Lernen) ausgehen;
- wieder stärker *qualitativ und politisch* denken und handeln (und nicht quantitativ und marktorientiert);
- zu einer *Kooperationsagentur* werden, gleichsam als Dienstleistungszentrum für Netzwerke und konzertierte Aktionen;
- zum *Moderator* und *Animateur* für lebenslanges Lernen und regionale Entwicklung werden.

### 3.4.2 Konsequenzen für die Institutionen

Dieser Anspruch hat Konsequenzen für die Institutionen der Erwachsenenbildung. Die Umsetzung der Lernenden Region erfordert von traditionellen Einrichtungen neue Leistungen und Kompetenzen. Drei Anforderungen ergeben sich aus diesem Blick heraus für Bildungs- und Lernorte:

- u) Es wird zunehmend darauf ankommen, Schnittstellen zwischen dem *institutionellen und informellen/beiläufigen Lernen* herzustellen und zu ermöglichen. Es geht um Lernorte, die Alltag und Bildung verbinden und Erfahrungswissen verdichten, codieren und transformieren können.
- v) Es wird noch stärker notwendig werden, *Orientierungswissen* anzubieten, d.h. Möglichkeiten der Reflexion und des persönlichen Dialogs zu schaffen. Gleichsam als Rebound-Effekt der Medialisierung und Anonymisierung von Gesellschaft wird der Bedarf an Face-to-Face-Kommunikation steigen.
- w) Die Nachfrage nach *Support-Strukturen* für die Aneignung von Wissen und

Informationen wird zunehmen. Die andauernde Individualisierung von Lernen und der allgegenwärtige Zwang zum Lernen (lebenslänglich und lebenslang) wird die Prinzipien des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens noch stärker in den Vordergrund rücken und die Selbstverantwortung hervorheben.

Damit erhalten Institutionen der Erwachsenenbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts - so meine These - vor allem drei Funktionen: Sie werden zu Orten

- x) der selbstgesteuerten und -organisierten Aneignung von Wissen,
- y) der Orientierungssuche und des kontroversen normativen Dialogs
- z) der Codierung und Transformation von Erfahrungswissen.

Folgende drei Dimensionen einer institutionellen Leitbilddiskussion ergeben sich dabei idealtypisch für Einrichtungen der Erwachsenenbildung:

aa) Die bildungspolitische Dimension umfaßt die strategisch-inhaltlichen Aspekte der Bildung, Beratung und Begegnung. Neben der klassischen Aufgabe der (Weiter-)Bildung rücken zunehmend mehr die Aspekte der Beratung und Begegnung in den Vordergrund. Bildungseinrichtungen müssen hier neue Schnittmengen zum vorhandenen Bildungsangebot herstellen. Die Gesellschaft und TeilnehmerInnen verbinden mit Bildungsangeboten verstärkt die Forderung von Beratung (im Sinne von Bildungsberatung) und Begegnung (im Sinne von Austausch, Dialog, Orientierung). Diese drei Aspekte bilden nach außen und nach innen den bildungspolitischen Humus, auf dem neue inhaltliche Orientierungen entstehen können.

bb) Die didaktische Dimension umfaßt die Aspekte der Integration, des Interkulturellen und der Interdisziplinarität. Bildung hat nicht länger die Aufgabe der Selektion und Variation (wie sie seit dem 19. Jahrhundert als Folge einer funktional-ausdifferenzierten Gesellschaft in einem dreigliedrigen Schulsystem idealtypisch umgesetzt wird), sondern der Integration. (Weiter-)Bildung muss zusammenführen, muss verbinden und Selektion vermeiden. Die typischen Merkmale der Post-Moderne wie Entgrenzung, Beschleunigung, Entwertung und Befreiung, die als zentrale pädagogische Herausforderungen des beginnenden 21. Jahrhunderts gesehen werden können (Tremml 2000), benötigen weniger denn je Selektion als Leitidee. Der Aspekt des Interkulturellen bedeutet z.B. die Begegnungsmöglichkeit unterschiedlicher sozialer und kultureller Milieus. Der Aspekt der Integration bedeutet z.B. die intergenerative sowie die Gender-Perspektive als didaktische Leitidee. Die Integration von Beruf, Alltag und Freizeit ist ein weiterer Blickpunkt. Der interdisziplinäre Aspekt bezieht sich auf eine ganzheitliche Perspektive in der konkreten Bildungsarbeit, d.h. die Verbindung verschiedener Bezugsdisziplinen wie Psychologie, Soziologie, Sozialpädagogik, Lern- und Gehirnforschung oder Theologie als didaktische Planungsdimensionen.

cc) Die methodische Dimension läßt sich mit folgenden Aspekten des Lernens

umschreiben: informell/beiläufig, sozial, selbstorganisiert, selbstgesteuert, vernetzt und lebenslang. Um die oben beschriebenen bildungspolitischen und didaktischen Dimensionen in einer so komplexen Gesellschaft wie der unseren auch nur annähernd umsetzen zu können - hier drängt sich auch schnell Siegfried Bernfelds Bild der pädagogischen Sisyphos-Arbeit auf (Bernfeld 1973) - bedarf es auch veränderter methodischer Aspekte. Der so häufig beschworene und proklamierte „Wandel der Lernkultur“ kann nur dann stattfinden, wenn neue Formen des Lernens umgesetzt werden. Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler sprechen hier vom Wechsel einer Erzeugungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Schüßler 1998). Dieser Wechsel impliziert eine Aufwertung subjektorientierter und selbstbestimmter methodischer Standards, die der lernpsychologischen und lebensweltlichen Individualität der Lerner gerechter werden.

Mit diesen drei Dimensionen wird ein institutionelles Gerüst dargestellt, das Lern- und Bildungsorte als *Ermöglichungsorte für Bildung und Begegnung* und nicht als *Lehrorte für Wissen* beschreiben soll.

### 3.4.3 Konsequenzen für die Infrastruktur

Für die Aktivierung Lernender Regionen im Sinne regionaler Lernmilieus ergeben sich folgende infrastrukturelle und strategische Anforderungen (in Anlehnung an Gnahs 1997) an eine Region:

- dd) Information und Transparenz des Bildungsmarktes durch gemeinsame Informationssysteme und Veranstaltungen (z.B. Lernfeste, Bildungsmessen);
- ee) eine regionalspezifische Bildungsberatung über Bildungsbereiche hinweg (z.B. über eine trägerübergreifende Bildungsberatungsstelle);
- ff) eine regelmäßige Bildungsbedarfsanalyse;
- gg) Qualitätssicherungssysteme (z.B. regionale Dozentenfortbildungsverbände, curriculare, infrastrukturelle und finanzielle Standards für regionale Bildungseinrichtungen);
- hh) regionalspezifische Zielgruppenangebote (z.B. für Frauen, Senioren, Jugendliche, Arbeitslose, Führungskräfte, spezifische Berufsgruppen);
- ii) Foren intermediärer Kooperation zwischen Wirtschaft, Politik, Sozialbereich und Umwelt (z.B. der Ausbau regionaler Agenda-21-Strukturen).

### **Ad 5) Wo liegen die Schwierigkeiten bei der Umsetzung?**

Folgende Schwierigkeiten bzw. störende Faktoren sind bei der Implementierung einer Lernenden Region zu erwarten:

- jj) Institutioneller Egoismus.
- kk) Politische Profilierung erfolgt in klassischer Weise mehr durch Differenzherstellung als durch Integrationsvermögen.
- ll) Die Politikverwaltung ist vor allem hoheitlich strukturiert und mental weniger auf Kooperation und Vernetzung eingestellt (der Bürger ist Bittsteller und

nicht Kunde).

- mm) Wirtschaftliches Denken ist oftmals kurzfristig und vernachlässigt längerfristige Perspektiven bzw. soziale und kulturelle Dimensionen.
- nn) Eine zentrale Frage ist, ob wir bereit sind, Verantwortung zu übernehmen?
- oo) Eine Region benötigt auch eine souveräne und starke Integrationsfigur.
- pp) Lernende Regionen sind keine „heile Welten“ oder konfliktfreie Zonen, sie sind aber eine große Chance, gesellschaftlichem Wandel entgegenzutreten bzw. ihn mitgestalten zu können.
- qq) Regionale Vernetzung und Kooperation sind nur möglich, wenn Interessen offengelegt werden und ein Konsens gefunden werden kann.

Wenn wir Lernende Regionen vor diesem Hintergrund und im Horizont von „Anspruch“ und „Wirklichkeit“ messen wollen, dann kommen wir zu folgenden Verhältnissen:

#### **Lernende Regionen zwischen Anspruch und Wirklichkeit**

<b>Anspruch</b>	<b>Wirklichkeit</b>
Regionalorientiertes Denken und Handeln	Lokalorientiertes Denken und Handeln
Ressourcen bündeln und vernetzen	„Einzelkämpfermentalität“
Kooperationen/Gemeinsamkeiten/Vernetzung	Konkurrenzdenken
Selbststeuerung/Selbstorganisation (Bürgergesellschaft)	Traditionelle politische Macht- und Verwaltungsstrukturen
Prozessorientiert/langfristige Planung	kurzfristige Entscheidungsplanung
Sozial, ökonomisch und ökologisch nachhaltiges Arbeiten	Mehrwertorientiertes Arbeiten
Innovatives Denken und Handeln	Festgefahreneres Denken und Handeln

#### **4. Fazit**

Lernende Regionen sind politische Projekte zum Umbau der Gesellschaft und hierbei erhält Bildungsarbeit eine Schlüsselrolle, da es in erster Linie um „Wissen“ und um „Identität“, also um Mentalitätsfragen, geht und erst in zweiter Linie um technische und infrastrukturelle.

Entwicklung von Lernenden Regionen bedeutet pädagogisch gesehen die Gestaltung von Lernmilieus.

Wenn wir das Konzept der Lernenden Region bzw. die Aktivierung regionaler

Lernmilieus andragogisch definieren, dann bedeutet dies:

- A) *Bildungspolitisch* geht es um die Ermöglichung von Bürgerbeteiligung. Es geht um Instrumente zur Moderation und Animation von „endogenen Potentialen“.
- B) *Methodisch-didaktisch* gesehen bedeutet regionale Erwachsenenbildung,
- dass das Dorf, die Kleinstadt oder die Region zur methodisch-didaktischen Handlungsebene und zum Bezugspunkt wird,
  - dass Lernen als ein antizipatorischer und partizipatorischer Prozeß verstanden wird,
  - dass Lernen durch ein zeitliches und räumliches Zugehörigkeitsgefühl mit der Region verbunden werden muss,
  - dass *Lernen* als eine *alltägliche Erwachsenenbildung* verstanden wird, bei der die klassische *Komm-Struktur* durch eine *Geh-Struktur* ergänzt wird.
- C) *Inhaltlich* verändert sich Erwachsenenbildung dergestalt,
- dass sie politisch wird und an regionalen Problemfeldern ansetzt;
  - dass der gesellschaftliche Wandel des ländlichen Raumes zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Kulturarbeit wird;
  - dass sowohl der Einzelne als auch das Gemeinwesen als die wichtigsten endogenen Potentiale zur Förderung von Entwicklung gesehen werden: Der Mensch muss im Mittelpunkt stehen, nicht der „Kunde“;
  - dass Erwachsenenbildung nicht nur defizitorientiert sein darf, sondern individuelle und gesellschaftliche Ressourcen zum Ausgangspunkt haben muss.

Die Lernende Region als Vernetzungssystem und Leitidee bedeutet für die aktuelle Erwachsenenbildung einen Veränderungsbedarf auf verschiedenen Ebenen, d.h. auf der

- Ebene der Bildungs- und Förderpolitik (ressortübergreifend)
- Ebene der Trägerorganisationen (strategischer Verbund)
- Ebene der Einrichtungen (lernende Organisation)
- Ebene der Programmstruktur und des Planungshandelns (fachbereichsübergreifend)
- Ebene des Veranstaltungsmanagements (gemeinwesenorientiert).

### **Literatur**

Ahlheim, K.: Mehr als Qualifikation. Profil und Chancen öffentlich verantworteter Weiterbildung. In: *Erwachsenenbildung* 4/2001, S. 184-188

Arnold, R.: Mehr als Ökonomisierung. Eine Replik auf Klaus Ahlheim. In: *Erwachsenenbildung*, 2/2002, S. 79-81

Arnold, R./Schüßler, I.: *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt 1998

Autonome Provinz Bozen/Assessorat für Unterricht und Kultur für die deutsche und ladinische Volksgruppe (Hg.): *Internationaler Kongress Erwachse-*

nenbildung auf dem Lande. Schloss Goldrain in Südtirol, 25.-28.10.1989. Bericht und Dokumentation. O.O. Bozen 1990

Autonome Provinz Bozen/Assessorat für Unterricht und Kultur für die deutsche und ladinische Volksgruppe (Hg.): 2. Internationaler Kongress Erwachsenenbildung auf dem Lande. Kulturträger im Dorf am Beispiel alpenländischer Regionen. Lichtenstern in Südtirol 1.-5.6.1992. Bozen 1992

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur/Koordinierungsbüro Lernfest in Bayern (Hg.): Neue Wege in der Weiterbildung. Lernfeste in Bayern. Bad Tölz 2000

Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. 1973, erstmals 1925

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.): Lernfeste: Brücken in neue Lernwelten. Bonn 2001

Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft (Hg.): Regionen Aktiv – Land gestaltet Zukunft. Dokumentation zu den Gewinnern des Wettbewerbs. Bonn 2002

Dewe, B.: Gemeinwesenarbeit als Erwachsenenbildung. In: F. Peters (Hg.): Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik. Bielefeld 1983, S. 231-257

Dorner, G.: 3 Jahre EREB - Erweiterte Regionale Erwachsenenbildung in der Steiermark - oder der Versuch, Theorien in die Praxis umzusetzen. In: Erwachsenenbildung in Österreich. 1/1994, S. 51-53

Etzioni, A.: Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie. Berlin 1999 (engl. 1996)

Faber, W.: Das Dorf ist tot - es lebe das Dorf. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum. Düsseldorf 1981

Faber, W.: Dorf und Erwachsenenbildung. Beiträge zur Landandragogik. In: A. Benning (Hg.): Erwachsenenbildung. Bilanz und Zukunftsperspektiven. Paderborn 1986, S. 139-162

Faber, W.: Gegenwartsfragen und Zukunftsperspektiven ländlicher Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, 35. Jg. 1989, H. 2, S. 88-93

Geitmann, R.: Der Siegeszug der kommunalen Direktdemokratie. In: H.K. Heußner/O. Jung (Hg.): Mehr direkte Demokratie wagen. Volksbegehren und Volksentscheid: Geschichte - Praxis - Vorschläge. München 1999, S. 237-254

Gnahn, D.: Die lernende Region als Bezugspunkt regionaler Weiterbildungspolitik. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin 1997, S. 25-38

Hahn, G.: Die Krise der Erwachsenenbildung zwischen Taylorismus und Lean Production. Wien 1994

Hilpert, M.: Angewandte Sozialgeographie und Methode. Überlegungen zu Management und Umsetzung sozialräumlicher Gestaltungsprozesse. Augsburg

2002

Hummelbrunner, R.: Regionalisierung in der Erwachsenenbildung. Anforderungen aus der Sicht der Regionalentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ). 3. Jg. 1992, H. 3, S. 154-156

Jagenlauf, M./Wurr-Feldmann, K. (1992): Erweiterte Regionale Erwachsenenbildung. Ansatz, Ergebnisse und Wirkungen eines Modells zur regionalen Weiterbildungspolitik. In: GdWZ, 3. Jg., 1992, H. 3, S. 127-129

Jagenlauf, M.: Ansatz und Erfolg der aufsuchenden Bildungswerbung (FÖVUX) in Schweden. In: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung. Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg (PAE), Nr. 11, Juni 1981, S. 6-12

Jagenlauf, M.: Erweiterte regionale Erwachsenenbildung in zwei Regionen der Steiermark (Österreich). In: GdWZ, 2. Jg., 1991, H. 4, S. 219-220

Keupp, H.: Verbände, bürgerschaftliches Engagement und seine Fördermöglichkeiten. In: Jugend Nachrichten. Zeitschrift des Bayerischen Jugendrings, 6/2000, S. 8-9

Kistenmacher, H.: Erfordernisse einer innovativen, umsetzungsorientierten Regionalplanung. In: F. Schaffer (Hg.): Innovative Regionalentwicklung. Augsburg 1993, S. 47-55

Klages, H.: Engagement und Engagementpotential in Deutschland. Erkenntnisse der empirischen Forschung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, 11.9.1998, S. 29-38

Klemm, U. (Hg.): Brennpunkte ländlicher Erwachsenenbildung. Neue Wege für die 1990er Jahre. Frankfurt a.M. 1992

Klemm, U.: Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Eine Perspektive für den ländlichen Raum – Konzeption, Praxis, Diskussionsstand. Frankfurt/M. 1995

Klemm, U. (Hg.): Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch. Werkstattbericht Weiterbildung, Bd. 1. Ulm 1997

Klemm, U. u.a.: Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1997

Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Unternehmensnetzwerke durch neues Lernen. Die Textilbranche in der Lernenden Region sächsisches Vogtland und Oberfranken. Erfahrungen aus dem ADAPT-Projekt Nettex A. Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz), Bd. 20. Bielefeld 2000

Magel, H.: Neue Strategien und Instrumente der ländlichen Entwicklung. In: Politische Studien. Sonderheft 1/1994: Die Zukunft der ländlichen Räume. Grünwald 1994, S. 40-58

Nefiodow, L.A.: Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktivität und Vollbe-

- schäftigung im Zeitalter der Information. Sankt Augustin 1997
- Nehfort, R.: Regionale Bildungsarbeit im Burgenland. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Nr. 3, 1995, S. 13-15
- Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Eigenständige Regionalentwicklung (ÖAR) (Hg.): Peripherie im Aufbruch. Wien o. J. (ca. 1988)
- Peccei, A. (Hg.): Zukunftschance Lernen. Club of Rome - Bericht für die achtziger Jahre. Wien/Zürich/Innsbruck 1979
- Pro Provincia Institut (Hg.): Eigenständige Regionalentwicklung. Pro Provincia Materialien. Heft Nr. 3, Boxberg-Wölchingen 1994
- PRO REGIO: Zeitschrift für Provinzarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung. Hg. Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg e.V. Boxberg-Wölchingen 1989 ff.
- Ring Österreichischer Bildungswerke (Hg.): Zukunft regionaler Kulturen - Neue Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. Wien 1993
- Rogge, K.I.: Lernen vor Ort. Ziele, Strukturen, Inhalte dezentraler Weiterbildung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.). Soest 1985
- Rogge, K.I.: Lernen vor Ort. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 14. Jg., H. 2, Juni 1991, S. 18-21
- Rogge, K.I.: Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit: Lernen vor Ort. In: Nachbarschaft und Schule - Zeitschrift für Community Education. Nr. 3/Dezember 1992a, S. 3-7
- Rogge, K.I.: Lernen vor Ort. Anmerkungen zu einer 10jährigen Auseinandersetzung mit gemeinwesenorientierten Bildungsansätzen. In: PÄD EXTRA, Dezember 1992b, S. 23-25
- Rohrmoser, A. (Hg.): Modelle und Reflexionen. Bildungs- und Kulturarbeit in den Regionen. Innsbruck/Wien 1999
- Schaffer, F. (Hg.): Innovative Regionalentwicklung. Von der Planungsphilosophie zur Umsetzung. Augsburg 1993
- Schaffer, F.: Interaktive Landschaftsentwicklung. In: L. Zettler: Interaktive Landschaftsentwicklung. Augsburg, 2. Aufl. 2002, S. V-IX
- Schaffer, F./Thieme, K. (Hg.): Lernende Regionen. Augsburg 1999
- Scheckenbach, S.: Erwachsenenbildung im ländlichen Raum Baden-Württembergs. Studie zu einem gemeinsamen Modellprojekt des Ministeriums für Ländlichen Raum Baden-Württemberg und des Volkshochschulverbandes. Hamburg 1997
- Schüttler, K.: Neue Regionalpolitik: Entwicklung mit Kultur. Region - die Handlungsebene der Zukunft. In: E. Frahm/H. Magel/K. Schüttler (Hg.): Kultur - ein Entwicklungsfaktor für den ländlichen Raum. München 1994, S. 78-90
- Semmler, H.: Ländlicher Raum - Entfaltungsraum für Bildungsinitiativen. Modellprojekt Neue Formen der Bildungsarbeit im ländlichen Raum. Villingen-Schwenningen 1993

Senge, P.: Die Fünfte Disziplin. Stuttgart 1996, 5. Aufl. 1998, erstmals engl. 1990

Stadler, K./Käter, A.: Erwachsenenbildung auf dem Weg zur Gemeindeentwicklung - Wie durch ein Modellprojekt ein neues Verständnis von Bildungsarbeit Raum gewonnen hat. In: PRO REGIO, Nr. 16/1995, S. 34-39

Stadler, K.: EB-lokal. Konzept und Projekte gemeinwesenorientierter Erwachsenenbildung. Ambach/Bad Tölz 1995

Sulzberger, W.: Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit. In: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Nr. 4, 1978, S. 100-102

Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Darmstadt 1988; erstmals 1887

Treml, A.K.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 2000

vhs Landkreis Kassel (Hg.): Dorfentwicklung und ländliche Erwachsenenbildung. Leben und Lernen in der Region 1. Kassel 1992

Werder, L. von: Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel 1980

Zettler, L. : Interaktive Landschaftsentwicklung. Augsburg, 2. Aufl. 2002

*Dr. phil. Ulrich Klemm*, Diplom-Pädagoge, Fachbereichsleiter für ländliche Bildungs- und Kulturarbeit an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Pädagogik-Dozent an Berufsfachschulen, 1988-1990 Gründungs- und Vorstandsmitglied des Vereins für Eigenständige Regionalentwicklung in Baden-Württemberg, 1989-2002 Mitbegründer und Redakteur der Fachzeitschrift „PRO REGIO“, seit 2002 Gründungs- und Vorstandsmitglied des Vereins „Donautal-Aktiv“ im Rahmen einer vom Verbraucher- und Landwirtschaftsministerium geförderten Modell-Region aus dem Bundesprogramm „Regionen aktiv“; zahlreiche Buch- und Aufsatzbeiträge zu den Themen Regionalentwicklung, ländliche Erwachsenenbildung, Bildungspolitik und Bildungsgeschichte.