Marko Ivanisin, Institut für Medienkommunikation, Universität Maribor

Lernkonzepte als Instrument für Regionalentwicklung: Lernende Regionen

Abstract

Changing the concept of teaching/education into the concept of learning has consequences for the concept of learning regions. Those who put up a network of teaching institutions that provide inhabitants with certificates of formal education/knowledge are clearly following the concept of teaching. Those who promote life-long learning as the key to living in a competitive world (that praises innovation at its highest) are following the concept of (problem oriented) learning. The concept of life-long learning, as the best known concept of problem oriented learning, is often interpreted wrong. It focuses only on structural frames saying that age is no limit to going to school. But what is so praiseworthy about the concept is the idea that new problems require new solutions and beeing faced with a new problem one has to take up the challange to learn while solving it because there is no solution in advance. Two further concepts described in this paper make this idea obvious aswell. Didactics of Chance are trying to make learning attractive to depriviliged groups and Educacion Popular shows in a concrete model how problem oriented learning works.

1 LERNENDE REGIONEN

Wissen wird zunehmend zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor (vgl. RIDDERSTRAALE/ NORDSTRÖM 2002) und das regional verankerte Wissen mag genauso wie die Landschaft untransportabel sein:

„Eine regionale Besonderheit ist das nicht-reproduzierbare Wissen. Ein Wissen, das durch interaktive kognitive Prozesse in der Region geschaffen wird und dort verankert ist. Durch die Tätigkeit in einer Region entstehen Irreversibilitäten, die bei einem Standortwechsel mit nicht unbedeutenden Austrittskosten verbunden sind." (MAILLAT 1998, zitiert nach SARGL 2003: 73)

Aber „Wissen allein führt noch nicht zu Handlungen" (PALLY 1997: 42), so muss meines Erachtens nach Wissen das ausgehende Element für Regionalentwicklung sein.

Das Ziel des Konzeptes der lernenden Region ist Bewusstmachung, dass Lernen ein (permanenter, aus der Sicht des Individuums also lebenslanger) Prozess ist, auf Grund dessen man sich besser an (veränderbare) Bedingungen anpassen kann. In der lernenden Region geht es darum, dass regionale Akteure bereit sind, ihre Tätigkeit durch Lernen zu verändern. Die Bereitschaft zu lernen soll ihnen zeigen, dass das, was sie jetzt machen, auch anders, vielleicht effizienter getan werden kann. In der lernenden Region handelt es sich um Emanzipation (und Leistungssteigerung) durch Lernen. Es geht darum, dass regionale Akteure bereit sind, (für sie) Neues auszuprobieren.

In der Diskussion um Erwachsenenbildung bildeten sich in den 1970-er Jahren zwei Konzepte aus, wie das „lebenslange Lernen" verlaufen soll (vgl. JELENC-KRAŠOVEC 2003: 15):

- Das „maximalistische" Konzept sieht lebenslanges Lernen als De-Institutionalisierung der Bildung, die auf selbständigem Lernen und hoher Selbstinitiative aufbaut. Hier handelt es sich um einen paradigmatischen Wandel von institutionalisierter Bildung zum personalisierten Lernen (der die Macht der formalen Bildung relativiert).

- Das „minimalistische" Konzept verstand lebenslanges Lernen als schnelle und weite Ausweitung des Lernangebotes für Erwachsene in den bestehenden Bildungsinstitutionen.

Viele lernende Regionen verfolgen das zweite Konzept. Sie verstehen sich als Netzwerke von Bildungsinstitutionen, die mit ihrem breiten Lehrangebot bestimmte Gruppen von Regionalakteuren weiterbilden können. Meinem Verständnis nach ist jedoch eine lernende Regionkeine, die es schaffte, Bildungsinstitutionen auf Regionalebene zu etablieren, sondern jene, in der den regionalen Akteuren bewusst ist, dass lebenslanges Lernen, d. h. ständiges Ausprobieren (für sie) neuer Arbeits- und Denkweisen, ein wesentlicher Faktor der Entwicklung ist. In der lernenden Region sind weniger Bildungsnetzwerke gefragt als das Bewusstsein, dass jedes Netzwerk auf Lernen basieren muss. Der Wille zum Lernen soll eine wesentliche Bedingung zur Entstehung von Netzwerken darstellen. Eine lernende Region will ständig wettbewerbsfähig bleiben und deswegen lernt sie. Lernen soll mit Willen der Teilnehmer zur (Selbst)Veränderung motiviert werden, nicht durch Zertifikat-Reputation und finanzielle Förderungen der Regionalpolitik. Die letzteren sind wichtige Rahmenbedingungen, nicht aber Motivationsfaktoren. Der Motivationsfaktor ist der Wille zur (nachhaltigen) Entwicklung.

Lernende Regionen können aus zwei Perspektiven begründet werden. Durch das Konzept des lebenslangen Lernens sorgen sie (1) wirtschaftspolitisch für die Wettbewerbsfähigkeit der Region und die in ihr ansässigen (wirtschaftlichen) Akteure. (2) Kulturpolitisch sorgt sie für die Verwirklichung der Idee der Nachhaltigkeit. Obwohl der wirtschaftspolitische Ansatz auf Globalität aufbaut und so dem kulturpolitischem, der aus dem Eigenwert der Region entspringt, gegenübersteht, sind die Strategien zur Umsetzung der lernenden Region

in beiden Zugängen identisch. Es geht um Vernetzung, Dezentralisierung und Partizipation. (vgl. KLEMM 2003: 137)

Die primäre Aufgabe einer lernenden Region ist, dass sie den regionalen Akteuren die Bedeutung des lebenslangen Lernens bewusst macht. Vielen „lernenden Regionen" ist diese Aufgabe bewusst, aber sie erfassen sie nur als Begleiterscheinung (und üben sie in Form von PR-Maßnahmen aus) zu der „eigentlichen" Aufgabe der „lernenden Region", der Ausbildung. Bei einem solchem Ansatz wird „lebenslanges Lernen" nur eine Ausrede dafür, dass die „lernende Region" neue Lernangebote anbietet. Denn diese werden wieder auf die traditionelle Weise gelernt – man lernt zuerst in der Schule und danach soll es bei Arbeit umgesetzt werden. Ein Konzept, das heute durch das Konzept des lebenslangen Lernens immer mehr an Bedeutung verliert.

Für KLEMM (2003) bietet die lernende Region „einen Rahmen und einen Ort als Medium, Infrastrukturraum, Handlungsraum, Transformationsraum und Verdichtungsraum von Wissen". (ebd.: 136) Dafür benötigt die Region „vor allem Strukturierungshilfen und Instrumente für den Umbau der Infrastruktur, zur Entwicklung der Mentalitätsstruktur und zur Strukturierung von Wissensmanagement. Dies ist in vielen Fällen ein Bewusstseins- und Bildungsprozess." (ebd.: 137)

2 LEBENSLANGES LERNEN

Das klassische Lernkonzept geht davon aus, dass wir in den ersten 25 Jahren alles lernen, was wir dann in nächsten 50 Jahren brauchen werden. Für die Mehrheit der Lebensdauer ist Lernen also nicht präsent, es soll gar kein Thema sein. So ist das in den ersten 25 Jahren rezipierte Wissen sehr generell, da kaum auszurechnen ist, was davon in welcher Menge später

gebraucht wird. Es gilt also möglichst viel zu lernen, damit man später größere Auswahl und mehrere Arbeitsmöglichkeiten hat.

Lernen ist aber nicht „about filling people's heads with facts. It is emotion and soul. It is personal." (RIDDERSTRAALE/NERDSTRÖM 2002: 227) Es ist persönlich, es ist also im Einklang mit Bedürfnissen des Lernenden. Lebenslanges Lernen ist eher das Leben selbst als nur die Vorbereitung darauf. (DEWEY 1997: 5) Man kann in diesem Sinne vom sokratischen Lehrer sprechen, der keine feste Lehre hat aber grenzlose Fragen stellt. Es ist ein offener Lehrprozess, der Vernunft aktiviert, die einen Freiheitsspielraum braucht und sich nicht verplanen lässt. Denn Totalplanung zerstöre das Menschliche. (vgl. PALLY 1997: 64)

Die Schule ist zwar auch im Konzept des lebenslangen Lernens ein wichtiger Wissenstransformator, doch nur einer von mehreren. Dass sie nicht die einzige Wissensquelle sein kann liegt in ihrer „Natur", sie ist nämlich „developed to serve the immature and unexperienced people in early stages of their lifes". (DEWEY 1997: 5) Das optimale Resultat der „Schulung" ist nicht das gewonnene faktische Wissen, sondern (wäre) das Bewusstsein, dass wir (das ganze Leben lang) vom Leben lernen. (ebd.: 9) Die Wissensquellen im lebenslangem Lernen sind nicht mehr nur Bildungsinstitutionen, sondern auch andere Menschen, alltägliche Tätigkeiten, Arbeitsplatz, Familie etc. Daraus ergibt sich der Slogan „each one teach one" (in etwa „Jeder kann jedem etwas beibringen"), das das lebenslange Lernen auf einen weiteren Punkt bringt. Im Konzept des lebenslangen Lernens geht es nämlich nicht nur darum, für sich selbst zu lernen, sondern auch darum, die Bedingungen zu schaffen, in denen andere von dir lernen können[1].

1

[1] Das Problem des Transfers von eigenem Wissen wird am häufigsten im Knowledge Management auf Organisationsebene angesprochen. Das Kernproblem der Organisationen ist nicht, dass sie zu wenig wissen, sondern, dass sie nicht wissen was alles sie (ihre Mitarbeiter) wissen (RIDDERSTRAALE/NORDSTRÖM 2002:

Die Schule und andere Bildungsinstitutionen spielen für das Konzept der lernenden Region eine wesentliche Rolle. Denn, wer im „Anfangsstadium" bessere und breitere Bildung erfährt, verlangt mehr Bildung und Lernen in späteren „Lebensstadien". (JELENC-KRAŠOVEC 2003: 11) Der Motivationsmechanismus zum lebenslangen Lernen beginnt also in der Schule. Es gilt aber die Schule und andere Bildungsinstitutionen so zu transformieren, dass sie das Konzept des lebenslangen Lernens unterstützen und promovieren, anstatt sich vor ihm zu fürchten. Sie fürchten sich, weil das lebenslange Lernen die Selbstverständlichkeit ihrer gesellschaftlichen Rolle zu einem gewissen Grad hinterfragt. Bildungsinstitutionen werden zwar nicht überflüssig, aber auch nicht mehr so dominant bei der Auswahl von Lernalternativen. Man soll aber verschiedene Lehrformen nicht als unabhängig voneinander sehen, sie stehen nicht in Konkurrenz zueinander, sondern ergänzen sich. Es gilt mehr Balance in Verhältnis zwischen institutionalisierter Bildung und dem Konzept des lebenslangen Lernens zu bringen, das heute stark institutionenlastig ist.

2.1 Paradigmenwechsel von Bildung zum Lernen

Die Hauptideen für lebenslanges Lernen wurden schon in 1970-er etabliert als UNESCO eine internationale Untersuchung zu Reformversuchen und Entwicklungen im Bildungswesen in 25 Staaten durchführte und zu folgenden Schlussfolgerungen kam (vgl. JELENC-KRAŠOVEC 2003: 11):

1

168). Knowledge Management beschäftigt sich daher v. a. mit der Frage, wie das (implizite, „weiche") Wissen von Mitarbeitern zu identifizieren ist bzw. wie Mitarbeitern bewusst zu machen, dass sie (durch Erfahrung in vielen, nicht nur fachgebundenen Gebieten) wertvolles Wissen besitzen und es für die Organisation von Vorteil wäre, dieses zu vermitteln. Auf welchen Wegen das geschehen kann (Lehr- und Lernmethoden und -Instrumente) ist erst die zweite Frage.

- Die auf Raum (Schule) und Zeit („Schuljahre") bezogene Bildung wird überschritten.
- Nur Bildung zum ganzheitlichen, selbständigen Menschen wird der Gesellschaft ermöglichen, ihre Probleme zu identifizieren und sie zu mehr Humanität entwickeln.
- Ungleicher Zugang zu Bildungsmöglichkeiten beginnt schon in der Hauptschule und wird bis zur Hochschule potenziert. Deswegen müssen die rigiden Grenzen zwischen Haupt-, Mittel- und Hochschule abgeschaffen werden.
- Die Perzeption, was Erfolg und was Misserfolg ist, soll durch lebenslanges Lernen verändert werden. Dieses gibt uns ein ganzes Leben Zeit, unsere „Fehler" auszubessern.
- Das Dogma, dass Schule und Bildung Synonyme sind, muss abgeschaffen werden. Bildungsinstitutionen werden in der „lernenden Gesellschaft" nur einer der Mitglieder im Bildungsnetzwerk.
- Der Lehrer wird zum Berater, der die meiste Zeit mit interaktiven und kreativen Tätigkeiten verbringt, wie Diskussion, Verständigung, Aufforderung zum Denken. Er vermittelt nicht die Wahrheit, sondern sucht und diskutiert sie.
- „Natürliches" Lernen, das im Alltag abläuft und aus Lebensproblemen entspringt, verdient mehr Beachtung.
- Jeder kann alleine lernen und andere lehren.
- Ein breites Bildungsnetz soll die institutionelle Bildung verkürzen und mehr Inhalte und Wissen einführen, die für das Leben wichtig ist. Dafür müssen die Lernenden selbständiger werden.
- Die Strategie zum lebenslangem Lernen soll auf zwei Ebenen verlaufen: Bildungsinstitutionen gehören intern reformiert und sollten ständig verbessert werden. Dazu muss man alternative und innovative Lernquellen und –Formen finden.

- Mehr Diversifikation, Pluralität und Offenheit in der Hochschulbildung sollen für Befriedigung der gestiegenen Erwartungen der Individuen und Gruppen sorgen.

Heute kann lebenslanges Lernen auf folgende „Kerneigenschaften" zusammengefasst werden (vgl. JELENC-KRAŠOVEC 2003: 26):

- Für lebenslanges Lernen werden alle Situationen, Umstände und Gelegenheiten genutzt, die im Kontext des lebenslangen Lernens auftauchen.
- Ganzheitliches lebenslanges Lernen ist Integration des lebenslangen Lernens, das aus dem Alltagsleben entspringt, und des lebenslangen Lernens, das ein Teil der periodisch organisierten Lernaktivitäten ist.
- Lebenslanges Lernen realisiert den Paradigmenwechsel von Bildung zum Lernen.
- Mit lebenslangem Lernen wird eine neue Kultur des Lernens etabliert. Ihre Grundlagen werden in der Kindheit und Jugend gesetzt. Es werden Verbindungen zwischen schulischen und anderen (offenen) Lernmethoden entwickelt und entsprechende Möglichkeiten für eine Individualisierung und Modulisierung des Lernens identifiziert.

Der Paradigmenwechsel von Bildung zum Lernen, vom klassischen zum lebenslangen Lernen, heißt also, die Bildung nicht mehr nur als organisierte, geplante Tätigkeit für Wissenstransfer zu denken, nicht mehr nur als eine formelle Tätigkeit zu verstehen, die auf kontrollierbarem Lehren von strukturierten Inhalten und klarer Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden basiert. Lernen entspringt aus dem inneren Bedürfnis des Lernenden, aus Lebenssituationen, in denen sich Inhalte durchflechten und die sich der Lernende seigenen Interessen entsprechend aussucht. Lernen ist non-direktiv, es ist freiwillig und das Resultat der Freude am Lernen. (vgl. JELENC-KRAŠOVEC 2003: 26f) Der Paradigmenwechsel kann als ein Wandel von Tiefe zur Breite, von

Ernsthaftigkeit zum Spaß, von Wissen zu Fähigkeiten, von Ausbildung zur Problemorientierung, von Theorie zur Praxis, von Organisation zur Spontaneität, von Verifikation zur Informalität, von künstlichen Lehrplänen zur Lebensnähe charakterisiert werden. (ebd.: 27)

Es wäre aber unangemessen von Bildungsinstitutionen zu erwarten, die in ihrer jetzigen Form eine wichtige Grundlage für weitere Lernformen und –Möglichkeiten sind, diese ideologische Wende in ihrer Gänze zu vollziehen. Für Universitäten z. B. sind einige dieser extremen Veränderungen undenkbar (von Tiefe zur Breite, von Wissen zu Fähigkeiten), andere jedoch legitim und sogar notwendig (von Ausbildung zur Problemorientierung, von künstlichen Lehrplänen zur Lebensnähe). Die beste Lösung in vielen Fällen wäre, wenn Bildungsinstitutionen beide Pole berücksichtigen würden und so mehr Dynamik und Qualität in ihren Lehrprozess einbringen würden. (vgl. JELENC-KRAŠOVEC 2003: 27f)

3 ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK

In diesem Zusammenhang spricht KLEMM (2003) von einer Wende von Belehrungskultur zur Ermöglichungskultur bzw. von Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik. Die „neue pädagogische Kultur" kennzeichnen Beteiligung, Vernetzung und Nachhaltigkeit: „Lernen erhält eine neue Qualität, die mit lebenslang, selbstgesteuert, global, beiläufig/informell und bürgerschaftlich umschrieben wird." (ebd.: 136) Bezogen auf Erwachsenenbildung, die als „gesellschaftlicher Ermöglichungsort – als Motor und Moderator für gesellschaftlichen Wandel" interpretiert wird, gewährleistet Ermöglichungsdidaktik (vgl. ebd.: 138)

- inhaltliche Integration von Politik, Freizeit, Arbeit und individuellen Ansprüchen
- soziale Integration von Minderheiten
- generative Integration (für alle Generationen)

- partizipatorischen Lernansatz (selbstgesteuertes Lernen)
- stärkeres politisches und qualitatives Denken und Handeln (Anstatt quantitatives und marktorientiertes)
- eine Kooperationsagentur als Dienstleistungszentrum für Netzwerke und konzertierte Aktionen
- den Moderator und Animateur für lebenslanges Lernen und regionale Entwicklung.

3.1 Konsequenzen für Bildungsinstitutionen

KLEMM (2003) sieht die (Erwachsenen)Bildungsinstitutionen als jene Stelle, in der der Paradigmenwechsel stattfinden soll: „Die Umsetzung der Lernenden Region erfordert von traditionellen Einrichtungen neue Leistungen und Kompetenzen" (ebd.: 138) Bildungsinstitutionen unterliegen somit drei Anforderungen (vgl. ebd.):

1. Sie werden zur Schnittstelle zwischen dem institutionellen und informellen/beiläufigen Lernen, sie verbinden Alltag und Bildung.
2. Durch mehr Face-to-Face Kommunikation müssen sie mehr Möglichkeiten der Reflexion und persönlichen Dialogs bieten und damit Orientierungs- (Anstatt faktisches) Wissen schaffen.
3. Sie werden zu „Support-Strukturen", da das Lernen selbstgesteuert und selbstorganisiert wird und die Selbstverantwortung beim Lernen immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Bildungsinstitutionen werden zu Orten der (1) selbstgesteuerten und organisierten Aneignung von Wissen, der (2) Orientierungssuche und des kontroversen normativen Dialogs, und der (3) Kodierung und Transformation von Erfahrungswissen. (KLEMM 2003: 138) Bildungspolitisch heißt das für sie, dass sie neben (Weiter)Bildung zunehmend die Aspekte der (Bildungs-)Beratung und Begegnung einschließen werden. Auf didaktischer Ebene werden Interkulturalität und

Interdisziplinarität integriert, genauso wie Beruf, Alltag und Freizeit. Denn „Bildung muss verbinden und Selektion vermeiden" (ebd.: 139). Methodisch sollen die Institutionen dem informellen, sozialen, selbstorganisierten und –gesteuerten, vernetzten und lebenslangem Lernen folgen. Damit werden Bildungsinstitutionen „Ermöglichungsorte für Bildung und Begegnung und nicht als Lehrorte für Wissen." (ebd.)

4 EDUCACION POPULAR

Educacion popular heisst „Bildung als Praxis der Freiheit", sie wurde in Lateinamerika entwickelt und geht davon aus, „dass die Leute das Gefühl der Herrschaft über ihr Denken entwickeln, indem sie das Denken und die Weltanschauungen diskutieren, die explizit oder implizit in ihren Äußerungen oder denen ihrer Kameraden sichtbar werden" (FREIRE 1985: 104 zitiert nach KERN 1999: 128) Diese Sicht der Bildung setzt bei der Überzeugung an, dass die Bildung nicht ihr eigenes Programm präsentieren kann, sondern dieses Programm im Dialog mit den Leuten suchen muss: „Echte Bildungsarbeit wird nicht mehr von A für B oder von A über B vollzogen, sondern vielmehr von A mit B, vermittelt durch die Welt – eine Welt, die beide Seiten beeindruckt und herausfordert und Ansichten und Meinungen darüber hervorruft." (ebd.)

Für die lernende Region sind vor allem die didaktischen und spielpädagogischen Methoden der Educacion popular von Bedeutung. Sie sind nämlich „eine Methode der gemeinschaftlichen Emanzipation und des Sich-Bildens" und somit ein „ideales Werkzeug für eine Umstrukturierung der Gesellschaft in Richtung auf eine nachhaltige Regionalentwicklung". (KERN 1999: 128)

4.1 Vorgehensweise der Educacion popular

Ausgangspunkt der Bildungsarbeit bei Educacion popular sind s. g. „generierende Themen", das sind „Komplexe von Ideen, Hoffnungen, Konzepten, Zweifeln, Werten und Herausforderungen und alle ihre jeweiligen Gegensätze,..., die durch die Themen einer Epoche bzw. eines Kulturkreises ausgedrückt werden". (FREIRE 1985: 84, zitiert nach KERN 1999: 130). Das besondere an generierenden Themen ist, dass sie sich auf viele andere Themen spalten lassen, wodurch man sich vom Allgemeinen zu Besonderen bewegt. Da generierende Themen verschlüsselt (in Form von Geschichten, Berichten etc.) präsentiert sind, werden die Teilnehmer bei Aufsplitterung um ihre Sichtweise und Zugänge befragt, was zur Aufschließung führt. Dabei kommen oft Widersprüche zu Tage, die den Ausgangspunkt für die nächste Verschlüsselung (in Form von Rollenspielen, Theaterstücken etc.) bilden. Die Auflösung dieser Widersprüche ist meist an die Überwindung von „Grenzsituationen" gebunden und erfordert Aktionen. Überwindung von Grenzsituation verlangt oft eine Änderung im Verhalten, deswegen scheint die Grenzsituation zuerst als unüberwindbar. Nun geht es also darum, die Grenzsituation nicht als Barriere zu sehen, sondern als Herausforderung. Dieser Perspektivenwechsel hat den Ursprung in der kritischen Situationsanalyse. Die Bearbeitung wird möglich durch ihre Verschlüsselung (z. B. in Form eines Theaterstücks oder Rollenspiels), die die Teilnehmer erneut zur Entschlüsselung fördert um bearbeitbar zu werden. Bearbeiten eines (generierenden) Themas bedeutet ein Sich-Stellen einer konkreten Aufgabe, deren Bewältigung wieder neue Themen, neue Widersprüche und Aufgaben bedingt (vgl. KERN 130ff)

5 LITERATURLISTE

EISEL, U.: „Regionalismus und Industrie". In: SEDLACEK, P. (Hg.): Kultur-/Sozialgeographie. Paderborn 1982. S. 125-150. Zitiert nach POHL 1993.

JELENC-KRAŠOVEC, S.: Univerza za učečo se družbo. Kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja. Ljubljana 2003.

KERN, A.: Regionale Kommunikation. Theorien, Konzepte und Beispiele aus der Regionalentwicklung. Wien 1999.

KLEMM, U.: „Lernende Regionen und Erwachsenenbildung. Konsequenzen und Anforderungen" In: Erwachsenenbildung 3/2003, S. 135 -140.

PALLY, Ch.: Annäherungen an Identität. Beschreibungen des Spanungsfeldes zwischen der Innenwelt und der Aussenwelt mit Hilfe des dialogischen Konzepts. Zürich 1997.

POHL, J.: Regionalbewusstsein als Thema der Sozialgeographie. Theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen am Beispiel Friaul. (Münchener geographische Hefte, Band 70) Kallmünz/Regensburg 1993.

RIDDERSTRAALE, J./ NORDSTRÖM, K.: Funky Business. Talent Makes Capital Dance. Stockholm 2002.