

QUEM-report  
Schriften zur beruflichen Weiterbildung  
Heft 88

## **Intermediäres Handeln zur Gestaltung zukunftsfähiger Lernkulturen in Regionen**

Mit Beiträgen von

Ingeborg Bootz, Marcus Flachmeyer, Ingeborg Hennig, Detleff Jaeger,  
Jan Nadolny, Hartmut Scholz, Carola Werner, Octavia Wolle

Berlin 2004

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION  
Europäischer Sozialfonds

## Impressum

Die Veröffentlichung “Intermediäres Handeln zur Gestaltung zukunftsfähiger Lernkulturen in Regionen” entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” und wurde von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management in Auftrag gegeben. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Dr. Ingeborg Bootz, Marcus Flachmeyer,  
Ingeborg Hennig, Detleff Jaeger, Jan Nadolny,  
Dr. Hartmut Scholz, Carola Werner, Octavia Wolle

Betreuung der Veröffentlichung: Dr. Ingeborg Bootz

QUEM-report, Heft 88

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungs-  
forschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-  
Management  
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Manuskriptdruck, November 2004

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	Seite
Einührung Ingeborg Bootz, Hartmut Scholz	5
<i>Regionale Tätigkeits- und Lernagentur Berlin Mitte</i> Intermediäre Praxis und interkulturelle Kompetenzentwicklung im Lernhaus Pohlstraße Jan Nadolny	17
<i>Regionale Tätigkeits- und Lernagentur Berlin Ost</i> Netzwerkmanagement als komplexe Anforderung intermediärer Tätigkeit Ingeborg Hennig	47
<i>Regionale Tätigkeits- und Lernagentur Berlin Ost</i> Intermediäre Unterstützung beim Ausbau regionaler Lerninfrastrukturen Das heterogene Netzwerk Berufsstart Detleff Jaeger	71
<i>Regionale Tätigkeits- und Lernagentur Lausitz-Spreewald</i> Aufbau einer zukunftsfähigen regionalen Lernkultur in einer peripheren Altindustrieregion Hartmut Scholz	93
<i>Regionale Tätigkeits- und Lernagentur Lausitz-Spreewald</i> Aufbau eines Initiativbüros Unterstützung lokaler Initiativen für neue Beschäftigung im Land Brandenburg Carola Werner	123
<i>Regionale Tätigkeits- und Lernagentur Münsterland</i> Modernisierung regionaler Bildungslandschaften Ein Forschungs- und Gestaltungsfeld intermediärer Agenturen Marcus Flachmeyer	143
<i>Regionale Tätigkeits- und Lernagentur Uckermark-Barnim</i> Entwicklung neuer Lernorte in peripheren Regionen Prenzlauer Bündnis für Toleranz Octavia Wolle	167



# Einführung

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. Innovation kann dabei vor allem als Produkt kollektiver Lernprozesse angesehen werden, die in Teams, Akteursnetzwerken und anderen Kooperationsformen stattfinden. (Siebel 2002, S. 6)

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) (Baitsch/Müller 2001, S. 1)

Beide Aussagen, die zweifellos stellvertretend für viele andere stehen, deuten auf den engen Zusammenhang von regionaler Entwicklung, Innovation und Lernen hin. Konzepte zur lernenden Region dokumentieren dies. (Vgl. überblicksmäßig Hassink 1997, S. 159-173) Stark vereinfacht lässt sich formulieren: Entwicklung bedeutet Veränderung und diese wird durch Lernprozesse vorbereitet bzw. erzeugt. Fürst verweist darauf, dass seit den 1990er Jahren dem "regionalen Innovationssystem" eine größere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Dieses System schreibt stärker den Regionen spezifische Potenziale zu, um aktiv mit Strukturveränderungen umzugehen. System bezieht sich darauf, dass man innovatorische Prozesse nicht mehr nur als technologische Input-output-Relationen wahrnimmt sondern als "embedded" in das regionale Zusammenspiel von Institutionen, Normen und Werthaltungen sowie ökonomischen Produktionsbedingungen (Fürst 2003, S. 13).

Wenn regionale Lernprozesse immer stärker kollektive Prozesse werden, dann spielen Akteursbeziehungen in Netzwerken und vor allem deren räumliche Nähe zueinander eine herausragende Rolle. Damit rückt neben dem Begriff der Innovation der des kreativen Milieus in den Vordergrund. Oft werden attributive Differenzierungen des Milieubegriffs wie innovatives oder kreatives Milieu nahezu synonym verwandt. Wir folgen hier der Unterscheidung von Fromhold-Eisebith (1999, S. 174 – 175), die im Zusammenhang mit der re-

gionalen Entwicklungsplanung – für uns der regionalen Lernkultur – die Bezeichnung kreativ eher allgemeiner als das spezifischere “innovativ” sieht. Das Konzept des kreativen Milieus interpretiert regionale Entwicklungserfolge als “in entscheidendem Maße” durch das Zusammenspiel individueller Personen hervorgerufen oft auf der Basis irrationaler Vorgänge. Wegen der Betonung humaner Aspekte jenseits der Logik eines “Homo oeconomicus” scheint dieser Ansatz der Realität näher zu kommen als andere. (Fromhold-Eisebith 1999, S. 168)

Dieses Konzept ergänzt den eher ausstattungsorientierten Faktorenkatalog der Regionalentwicklung aus der Tatsache heraus, dass z. B. nicht allein die Existenz hochrangiger Forschungsinstitutionen u. a. ausreicht, sondern erst die Art der Beziehungen zwischen den verschiedenen Institutionen offenbar den Erfolg ausmacht. (Fromhold-Eisebith 1999, S. 169) In Verbindung mit dem Milieuansatz scheint uns daher der Begriff der Lernkultur besser geeignet als der der lernenden Region.

Aus der Sicht organisationstheoretischer Überlegungen sind dabei unbedingt organisationale Lernprozesse mit zu berücksichtigen, da im regionalen Kontext meist Personen Repräsentanten von Organisationen sind. Nach Mayntz sind moderne Gesellschaften und damit auch Regionen wesentlich durch das Wechselspiel von Organisationen geprägt. Letztere bestimmen die Einstellungen und das Handeln von Individuen (Mayntz 1992, S. 19 – 32), womit den Wechselwirkungen von individueller Kompetenzentwicklung und organisationalem Lernen eine entscheidende Bedeutung zukommt.

Die “Einbettung” innovativer Prozesse in regionale Zusammenhänge und die Schaffung kreativer Milieus sind demnach maßgeblich von der jeweiligen regionalen Lernkultur, von ihren Humanpotenzialen, ihrem Sozialkapital, von einer lernförderlichen Infrastruktur und von ihrer relativen Offenheit gegenüber regionsexternen Einflüssen und Beziehungen abhängig. Häußermann/Siebel (1993, S. 220) geben als zentrale Kategorie zur Erklärung unterschiedlicher regionaler Entwicklungsprozesse das “regionale Milieu” an. Es umfasst Akteure sowie materielle und finanzielle Ressourcen und als wichtigstes und soziokulturelles Element ein “Savoir Faire”, eine Kultur der Konkurrenz, Kooperation und Kommunikation, d. h. Kompetenzen im Sinne des Verfügens über produktionsrelevantes Wissen, Regeln der Interaktion und gegenseitiges Vertrauen der Akteure. Für ein regionales Milieu sind dann nicht einzelne Faktoren entscheidend, sondern die spezifische Form der Verflechtung aller endogenen Faktoren. Unter diesen Aspekten ergibt sich ein großer Überschneidungsbereich zum und ein Zusammenhang mit dem Begriff der regionalen Lernkultur.

Diese Gedanken nimmt das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds geförderte regionale Forschungs- und Gestaltungsprojekt "Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Funktionen und Leistungen zur Gestaltung regionaler Lernkulturen" in besonderer Weise auf. Es geht von der Hypothese aus, dass regionale Lernkulturen gestaltbar sind, dass gerade auf die bereits genannte "spezifische Form der Verflechtung aller endogenen Faktoren" bewusst Einfluss genommen werden kann. Diese Einflussmöglichkeiten werden einem "intermediären Handeln" zugeschrieben, das im Kontext von Lernkulturgestaltung nicht nur ein eigenes Profil erhält, sondern dessen Charakteristika sich zum Beispiel noch einmal vor dem Hintergrund differenzierter Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Regionen herausstellen.

So ergibt sich eine erste generelle Unterscheidung zwischen Regionen der neuen und alten Bundesländer. Matthiesen konstatiert für Ostdeutschland drei Krisentypen, die sich "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 festgefügt mentaler wie alltagskultureller Ordnungsstrukturen nach sich zog. Das ist der komplexe Krisensockel, auf dem die neuen Lerndynamiken von Lernende Regionen-Programmen zu verorten sind. Allerdings gilt es bei solchen Krisendiagnosen immer auch, die Doppelgesichtigkeit dieser Krisen präsent zu halten: Krisen sind zugleich Zeiten (und Orte) für die Entstehung von Neuem." (Matthiesen 2003, S. 92)

In den Beiträgen dieses Hefts wird der Leser u. a. erfahren, wie kleinschrittig und konkret eine solche Gestaltungsarbeit sein kann und offensichtlich sein muss, wenn z. B. Menschen in der Region Uckermark, die in ihrer Geschichte Fremdes bzw. Neues oftmals als feindlich und störend erlebt haben und solche Erfahrungen im ostdeutschen Transformationsprozess eher bestätigt fanden. Und nun müssen sie lernen, regionale Ressourcen neu zu entdecken und Entwicklungen, d. h. die Zukunft ihrer Region, selbst in die Hand zu nehmen. Sowohl der Transformationsprozess als auch die osteuropäische Öffnung erfordern, sich auf "Fremdes" einzulassen, "Fremde" einzubeziehen und "Stören des" mit seinen Irritationen auch als Lernanlass zu begreifen und zu nutzen. Gefragt ist ein Lernen, durch das Kompetenzen (Dispositionen vorhandener Selbstorganisationspotentiale eines Individuum) erhalten und weiter ausgeprägt werden. Ein solches Lernen wird in veränderten Lernkulturen ermöglicht, die vor allem Bewusstseins- und Wertewandel unterstützen sowie Orientierung bieten und Neuorientierung ermöglichen.

Die Beschreibung solcher Veränderungs- bzw. Wandlungsprozesse aus konkreten, erlebten Handlungssituationen heraus können theoretische Diskussionen um Begriffe wie lebenslanges Lernen, Lernen im sozialen Umfeld oder Lernkultur sowie Diskurse um Zukunftsvisionen und Veränderungsmerkmale unserer Gesellschaft bereichern. Vor allem lassen sich jedoch Ansätze für bewusste Gestaltungsarbeit ableiten. Diese Gestaltungsarbeit braucht Visionen bzw. Orientierungen, aber gleichfalls theoretische Grundlagen wie z. B. Begriffsdefinitionen, die den Blick für Entwicklungsmöglichkeiten und Bedingungen schärfen. Letztlich wird dadurch die Handlungsfähigkeit speziell auch solcher Akteure erhöht, die wie im angeführten Projekt in ganz besonderer Weise als Intermediäre Lernkulturen in ihren Regionen verändern möchten.

## **Ziele des Projekts**

Die Mitarbeiter im Projekt "Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Funktionen und Leistungen zur Gestaltung regionaler Lernkulturen" stützen sich auf ein Verständnis von "Lernkultur", das diese als ein kognitives, kommunikatives und sozialstrukturelles Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität begreift, in dessen Zentrum dafür notwendige fachlich-methodische, sozial-kommunikative, personale und aktivitätsorientierte Kompetenzen stehen, die sich in einem Lernhandeln unter institutionellen und nicht institutionellen Bedingungen herausbilden (Erpenbeck 2003, 8 ff.).

Diese Arbeitsdefinition ermöglicht nicht allein den Anschluss an andere bildungstheoretische Diskurse (z. B. Selbstorganisation, Wertorientierungen, Orientierung in Unsicherheit, Reflexivität u. a.), sondern bietet gleichfalls eine geeignete Grundlage für das Projekt und darüber hinaus für die mit dem übergreifenden Programm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" verfolgten Erkenntnisinteressen. Diese sind darauf gerichtet:

- "Lernkulturen beschreib- und identifizierbar zu machen,
- den historischen Charakter von Lernkulturen und deren gegenwärtige Veränderungsinhalte zu erschließen (die neue Lernkultur),
- den Zusammenhang von subjektiven Gestaltungsleistungen und objektiven Ermöglichungsbedingungen fassbar zu machen,
- die Sozialität und Wertgebundenheit des Kulturverständnisses zu bewahren." (Kirchhöfer 2004, S. 108)

Die vier dargestellten inhaltlichen Schwerpunkte implizieren sowohl Forschungsziele als auch Gestaltungs- bzw. Entwicklungsaufgaben. Vor dem Hintergrund der Definition von Lernkultur wird deutlich, wie vielfältig, dif-



ferenziert und wiederum komplex die relevanten Untersuchungsthemen sind, beziehen sie ja zunächst alle Lernfelder, Lernorte, Lernprozesse und -strukturen ein sowie das gesamte Spektrum ausprägender Kompetenzen.

Das Projekt "Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Funktionen und Leistungen zur Gestaltung regionaler Lernkulturen" setzt Lernkulturerforschung und -entwicklung in den bereits beschriebenen regionalen Kontext. Wie schon ausgeführt, wird Lernkultur als ein sozialstrukturelles Ausführungsprogramm mit systemischen Charakter verstanden, das in Regionen mit ihren besonderen Bedingungen (Rahmenbedingungen, Ressourcen, Institutionen, Traditionen, sozial-kulturelles Milieu u. a.) unterschiedliche Ausprägungen erfährt, regional übergreifend jedoch gemeinsame Indikatoren bzgl. Zukunftsorientierung aufweist. Es knüpft an übergreifende Erkenntnisinteressen an – nämlich Lernkulturen beschreibbar und identifizierbar zu machen, Veränderungsinhalte sowie Gestaltungsmöglichkeiten unter konkreten Bedingungen zu erschließen.

Diese Ausgangsprämissen wurden für das Projekt konkretisiert und spiegeln sich in den Zielsetzungen wider. "Übergreifendes Ziel dieses Projektes ist es, (neue) Lernkulturen, die den Erhalt von Zukunftsfähigkeit in den Regionen bewirken, mit den jeweils regional unterschiedlichen Ausprägungen zu gestalten und zu erforschen... Die Anforderungen an ihre Arbeit ergeben sich also daraus, dass Intermediäre... ,Lernkulturen' mitgestalten und hier vor allem als Vermittler zwischen den unterschiedlichen Akteuren und Institutionen in der Region tätig sind. Gleichzeitig entwickeln sie selbst eine ganz bestimmte Art von ,Intermediär' (im Spannungsfeld zwischen Lernbegleiter und Regionalmanager) sowie dafür notwendige und geeignete institutionale Bedingungen – Tätigkeits- und Lernagenturen." (Bootz 2003, S. 33 und 34)

Gleichfalls wurde eine Projektarchitektur (Arbeit an acht unterschiedlichen regionalen Standorten s. g. "Intermediärteams", die von zwei Wissenschaftlerteams begleitet werden.) entwickelt, die einen geeigneten forschungsmethodischen Ansatz ermöglicht. Dem Gesamtprojekt liegt ein spezifischer Ansatz der Handlungsforschung zugrunde, der sich noch zwischen den Intermediären und der Begleitforschung ausdifferenziert. Dem Handlungsforschungsansatz der Begleitforschungen wurde eine eigene Forschungstaugung gewidmet, so dass hier auf die Dokumentation "Begleitforschung in Lernkulturen" verwiesen werden kann (Brödel u. a. 2003) und nur auf einige – die Arbeit der Intermediäre betreffende – Ausführungen zurückgegriffen werden soll.

An dieser Stelle sei lediglich darauf verwiesen, dass die Intermediäre als Gestalter und Forscher betrachtet werden, "wobei dieses Forschen als eine be-

stimmte Facette von Handlungsforschung (Praxisforschung) beschrieben werden kann” (Bootz 2003, S. 34). Praxisforschung als eine aktuelle Variante der Handlungsforschung aus den Erfahrungen des Transformationsprozesses wird dabei als Selbstreflexion von Forschern und Praktikern über die von ihnen zu gestaltende Realität verstanden. Daraus erwächst eine organisierte Veränderung in den Praxisfeldern durch die Akteure vor Ort. (Trier 2003, S. 43)

## **Intermediäre als Gestalter und Forscher**

Der “Intermediär” wurde für das Projekt mit dem hohen Anspruch, regionale Lernkulturen zu verändern/zu gestalten, zu einem Schlüsselbegriff, der diesbezügliche Handlungsmöglichkeiten bzw. das Öffnen von Handlungsräumen impliziert. Im bisherigen Projektverlauf hat sich das Bild eines Intermediärs im genannten Kontext und im Spannungsfeld von Regionalentwickler und Lernbegleiter bereits konturiert. Vor allem kann seine praktische Arbeit mit ihren Wirkungen und Hemmnissen sowie die darin eingebundenen Auseinandersetzungen mit theoretischen Problemen und Begrifflichkeiten gut reflektiert werden. So bewegt sich die Arbeit der Intermediäre zwischen Praxis (Initiierung, Prozessbegleitung, Gestaltung) und Wissenschaft (Analyse, Beobachtung, Reflexion) sowie bei letzterer auch noch “zwischen den Disziplinen”. Auf Grund der “Suchbewegungen” der Intermediäre steht dabei der Praxisteil erst einmal stark im Vordergrund.

Diese Differenzierung erscheint uns notwendig, um einerseits Überforderungen seitens der Wissenschaft(en) an die Intermediäre einzugrenzen und andererseits Fragen der Validierung von Erkenntnissen zu beachten. Aus dem Grunde war für das Gesamtprojekt a priori ein zweistufiges Verfahren gewählt worden. Eine erste Beobachtungs- und Reflexionsebene erfolgt über die Intermediäre, eine zweite über die beiden wissenschaftlichen Begleitungen für die Standorte in den alten sowie in den neuen Bundesländern. Der Aspekt der vergleichenden Hypothesengenerierung sowie theoretischen Interpretation bleibt demnach in erster Linie den Publikationen der wissenschaftlichen Begleitungen des Projekts vorbehalten.

Unter diesem Blickwinkel kommt den Intermediären eine Übersetzungsfunktion zwischen der regionalen Praxis und der wissenschaftlichen Begleitung und umgekehrt zu. Wenn ein Intermediär von einem Praktiker gefragt wird, was denn regionale Lernkultur sei und er mit der eingangs zitierten Definition antwortet: “Lernkultur wird ... als kognitives, kommunikatives und sozialstrukturelles Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen beschäftigte

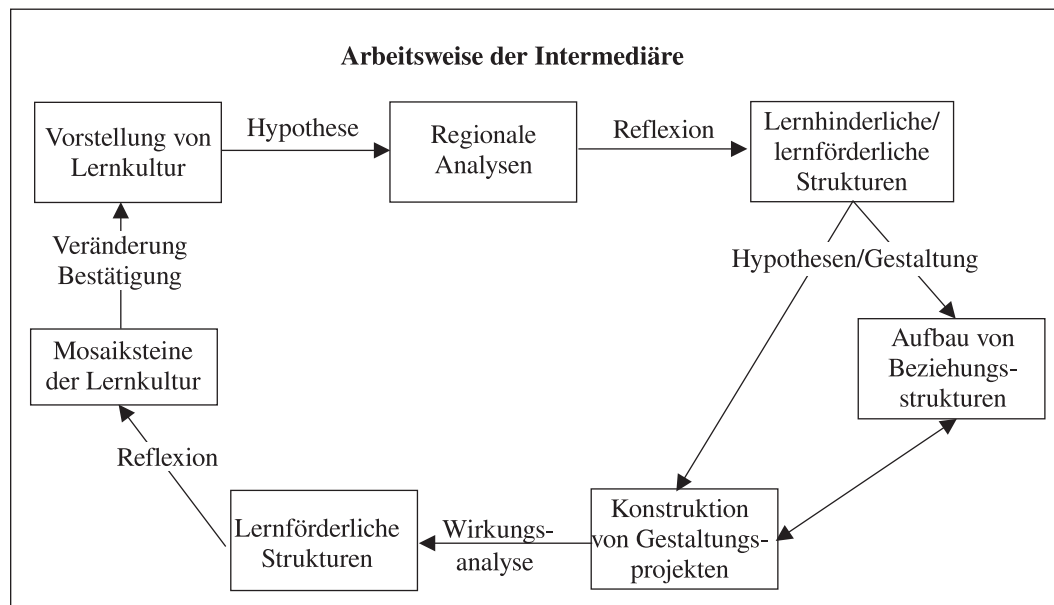
Sozialität gefasst” (Erpenbeck 2003, S. 8), dann gibt es in der Regel zwei Reaktionsmöglichkeiten: Der Praktiker kennt den Intermediär gut – dann könnte die Antwort lauten: “Du spinnst, was soll ich damit anfangen?” Im anderen Fall, steht er auf und geht. Deshalb haben die Intermediäre daraus eine etwas praktikablere Arbeitsdefinition abgeleitet.

Unter einer regionalen Lernkultur wird sowohl die spezifische Ausgestaltung der Art und Weise des Lernens von individuellen und vor allem organisationalem Akteuren auf der lokalen und regionalen Ebene als auch die Art des Umgangs mit außerregionalen Einflüssen zur Beförderung kreativer und innovativer Milieus verstanden. Selbst diese Arbeitsdefinition ist für viele Praktiker noch erklärungsbedürftig, ebnet aber den Weg für die Diskussion. Umgekehrt müssen die Intermediäre sich natürlich auch mit den Definitionen der Wissenschaftler auseinandersetzen, um hier in der Diskussion zu bleiben.

Die Teams gehen in ihrer regionalen Tätigkeit in der Regel nicht von einem konkreten theoretischen Konstrukt aus, das sie in der Gestaltungsarbeit versuchen umzusetzen. Der Ausgangspunkt sind gegebene Entwicklungsverläufe, für die Erklärungsmuster gesucht werden. Aus diesen werden Hypothesen abgeleitet, die die Basis bilden, um steuernd in Entwicklungen eingreifen bzw. solche mit initiieren zu können. Dabei liegen die Hypothesen oft nur im Idealfall explizit vor. Bei der Gestaltungsarbeit in regionalen Entwicklungs- und Lernprozessen haben wir es mit begrenzt zieloffenen und komplexen Systemen mit vielen Zufällen zu tun. Bestimmte Pfadabhängigkeiten sind durch die regionale Geschichte vorgegeben bzw. beeinflusst, so dass intermediäre Akteure oft ad hoc und aus dem Gefühl heraus reagieren müssen. Diesem Gefühl liegen aber implizite Annahmen zu Grunde, die sich durch die Diskussionen und vor allem durch die Reflexion in den Teams und mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts ergeben. “Regionale Lernkultur” wird in der Gestaltungsarbeit demnach von den Intermediären eher aus dem Vergleich der real festgestellten “Lernkultur” inklusive der beobachteten lernhinderlichen Faktoren mit einem “Idealbild von Lernkultur” bestimmt. Aus der Erfassung der lernhinderlichen Faktoren ergeben sich dann die Gestaltungsansätze für Veränderungen. Die Arbeitsweise der Intermediäre lässt sich idealisiert wie in der Übersicht verdeutlicht darstellen. Das schließt ein, sich auch immer wieder damit auseinander zu setzen, was denn gemeint ist, wenn von einer “neuen Lernkultur” die Rede ist, welches die Merkmale bzw. Indikatoren einer solchen Lernkultur sind und von welchen Visionen sie getragen wird. Gestaltungsarbeit braucht Visionen, d. h. bei all dem offenen Suchen bedarf es wenigstens einer Suchrichtung (Zielrichtung) und Orientierung, auch wenn diese wiederholt korrigiert oder auch negiert werden muss.

## Übersicht

### Arbeitsweise der Intermediäre



## Merkmale einer zukunftsfähigen (neuen) Lernkultur

Nachfolgend sollen einige übergreifende Gestaltungsziele (-richtungen) beschrieben werden, die sich an der Vision einer "neuen Lernkultur" orientieren. Grundsätzlich sei hervorgehoben, dass solche Gestaltungsprozesse mit möglichen Interventionen in erster Linie gemeinsame Suchprozesse sind, d. h. eine Suche nach (neuen) Lösungsansätzen konkreter regionaler Probleme. Dieses Suchen schließt u. a. ein Ausprobieren mit all seinen Irrtümern und Fehlschlägen ein, verbindet Menschen mit recht unterschiedlichen Motivlagen und Voraussetzungen und ist damit ein stetiges Ausbalancieren zwischen Möglichem und tatsächlich Realisierbarem – vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Gesellschaft mit all ihren Unsicherheiten. (Beck nennt das die "Wiederkehr der Ungewissheit" (Beck 1993, S. 45) in unserer postmodernen Gesellschaft).

In dem hier beschriebenen Kontext werden regionale Entwicklungsprobleme gleichfalls als "Lernprobleme" identifiziert und lenken damit Überlegungen bezüglich Lösungskonzepten und Lösungsstrategien auf Veränderungen im Bereich individuellen Lernens, auf Veränderungen von Lernkontexten, Lernräumen und Lerninstitutionen (im weiten Sinne). Es gibt demnach einen Gestaltungsrahmen (-richtung), der mit "neuer Lernkultur" umschrieben werden kann, wohlwissend, dass das "Neue" stets auch Elemente des vermeintlich "Alten" (nicht mehr zeitgemäß bzw. passend) bewahrt und sein Profil durch die Kritik am Bestehenden schärft. "Lernkulturwandel" schließt Kritik und

Programm ein. Arnold formuliert drei Thesen zum Lernkulturwandel, die eine solche Dualität widerspiegeln. Die letzte sei hier zitiert: “Durch die Illusion der Machbarkeit von Lernen werden die Aneignungsaktivitäten der Lernenden eher behindert als gefördert. Notwendig ist der Wandel von einer objektiven Instruktionstheorie hin zu einer subjektiven Aneignungstheorie des Lernens.” (Arnold/Schüßler 1998, S. 9)

Diese These bekräftigt noch einmal die Auffassungen von einer “neuen Lernkultur” im Rahmen des Programms “Lernkultur Kompetenzentwicklung”. “Wesentliche Impulse erhielten diese Auffassungen zur Lernkultur durch die Diskurse zum Konstruktivismus ..., die die Autopoiese, die operationale Geschlossenheit, die Rekursivität und die Selbstreferenz des Lernens betonten und sich von einer Außensteuerung des Lernens z. T. radikal abgrenzten.” (Kirchhöfer 2004, S. 113) “Die neue Lernkultur ist ermöglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert. Das Lernen unter Bedingungen von Komplexität, Chaos und Unberechenbarkeit fordert eine Kultur des selbst organisierten, die Risiken der Gesellschaft bewältigenden Lernens” (Erpenbeck/Rosenstiel, v. 2003, S. XII und XIII).

Damit kann ein Handlungsrahmen für die Gestaltung neuer Lernkulturen gegeben werden, der auf das Individuum abhebt. Intermediäres Handeln sollte somit auf die Öffnung und Gestaltung von Möglichkeitsräumen für selbst organisiertes, tätigkeitsgebundenes Lernen gerichtet sein. Das bedeutet:

- Erschließung und Nutzung von Tätigkeitsfeldern im sozialen Umfeld – Zugang zum Lernen im Tätigsein (Projektinitiierung, Unterstützung von Bürger- und Vereinsarbeit sowie Initiativen),
- Unterstützung und Neugestaltung von Übergängen in Erwerbsarbeit – Zugang zum Lernen in der Arbeit (individuelle Interaktionen wie Lernbegleitung und Beratung, Gestaltung von Übergangsstrukturen wie Entwicklung von Agenturen),
- Einfluss auf organisationale Veränderungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen (Raum für eine Gesprächskultur mit Einfluss auf Kommunikations- und Interaktionsverhalten für implizites Lernen),
- Erschließung von Kultur- und Sportstätten als Lernorte (z. B. Unterstützung bei Konzeptentwicklungen),
- Beratung und Begleitung von Unternehmen bzgl. Organisations- und Personalentwicklung (Gestaltung lernfördernder Tätigkeiten und Strukturen sowie eines entsprechenden Klimas),
- Auf- und Ausbau von Kommunikationsstrukturen nicht nur in Institutionen selbst, sondern zwischen Institutionen in den Regionen (Begleitung und Initiierung von homogenen und inhomogenen Netzwerken, Kooperationsverbänden, Arbeitsgruppen, Agenden).

Damit diese Möglichkeitsräume tatsächlich zu Lernräumen werden, müssen sie auch vom Individuum als solche angenommen werden, ebenso Formen von Lernbegleitung und Lernunterstützung. Wenn Lernen ein selbstreferentieller Aneignungsprozess ist, dann können Interventionen (und dazu zählen offenbar bewusst gestaltete Strukturen) Lernprozesse auslösen, müssen es aber nicht. Lernen bleibt eine Eigenleistung des Individuums, geprägt von einer bereits vorhandenen und entwickelten kognitiven Eigenstruktur (Arnold/Schüller 1998, S. 10).

Zur Erbringung einer Leistung kann jedoch motiviert werden und es können entsprechende zusätzliche fördernde Bedingungen geschaffen werden. Dazu gehören:

- das Verständnis von Lernen über formale Wissensaneignung hinaus entwickeln,
- zum Reflektieren eigener Lernprozesse anregen und Reflexionsebenen anbieten,
- für Lernfelder, lernförderliche Tätigkeiten und Strukturen sensibilisieren,
- mit vielfältigen Lernformen vertraut machen für eine gezielte Nutzung,
- Zugänge zu Informationen ermöglichen und erleichtern,
- das Bewusstsein entwickeln, dass Lernen ein kontinuierlicher, lebensbegleitender Prozess ist,
- alle Altersgruppen bei der Gestaltung lernfördernder Bedingungen einbeziehen, (intergeneratives Lernen unterstützen),
- Menschen in Lösungen von Problemen einbeziehen, mit denen sie sich identifizieren (können),
- Lernbedarfe aus den individuellen Lebenszielen und Lebenswegen ableiten bzw. daraus erwecken.

Hier widerspiegeln sich Anforderungen an einen Intermediär in seiner Rolle als Lernbegleiter, speziell bezogen auf individuelles Lernen und seinen Einfluss auf eine im Individuum verinnerlichte Lernkultur mit gewisser Eigenständigkeit. Diese werden im sozialen Handeln, in einem sozialen Umfeld erworben bzw. ausgeprägt.

Eine “individuelle Lernkultur” ist gleichfalls auch Ausdruck einer regionalen Lernkultur, da deren ordnungserzeugende Strukturen und Programme sich eben auch in individuellen, auf Lernen bezogenen Werten und Normen widerspiegeln. Umgekehrt beeinflussen die in den Individuen verinnerlichten “Lernkulturen” ebenso die Lernkulturen in Organisationen, Institutionen und Regionen.

Gerade diese Wechselwirkungen und Spannungsverhältnisse zwischen den vielfältigen Bereichen und Ebenen, die das Phänomen “Lernkultur” ausmachen, verdeutlichen noch einmal, wie weit sich intermediäres Handeln gerade auch in die eingangs beschriebenen regionalen Strukturentwicklungsprozesse einlassen muss, um Lernprozesse in all ihren Dimensionen beschreiben, anregen und unterstützen zu können.

Die tatsächlichen Wirkungen der intermediären Arbeit sind vielfach kaum voraussehbar und meist erst nach längeren Zeiträumen erkennbar. Oftmals werden sie dann kaum noch mit der ursprünglichen Leistung (Intervention) in Zusammenhang gebracht. Die angeregten Prozesse gewinnen eine Eigendynamik, am Erfolg gibt es viele Beteiligte und Misserfolge finden meist zielsicher ihre “Verursacher”. Auch das macht ein Stück intermediären Handelns aus. Dazu kommt, dass diese Leistungen und damit verknüpfte Erfahrungen und Erkenntnisse eher in den Regionen selbst und ihren Menschen verankert bleiben. Ein Teil davon spiegelt sich in den Forschungsergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung wider, als ausgewählte Fallstudie oder sie gehen ein in die empirische Basis für Theorien- und Modellbildungen.

In diesem report-Heft wird der Versuch unternommen, Prozessverläufe intermediären Handelns im Kontext regionaler Lernkulturgestaltung über einen bestimmten Zeitraum und bezogen auf ein inhaltliches Thema (im weitesten Sinne ein Projekt) möglichst detailliert zu beschreiben. So können Einzelerkenntnisse gewonnen werden, die zur Hypothesenbildung beitragen. Vor allem gewähren sie jedoch sehr authentische Einblicke in Handlungsweisen, Prozesse, Wirkungszusammenhänge durch eine spezielle Innensicht, die einer distanzierten Betrachtung von außen verschlossen bleiben.

## Literatur

Arnold, R.; Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998

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

Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt/M. 1993

Bootz, I.: Zum Projekt “Tätigkeits- und Lernagenturen”: Erfahrungen und Positionen zur Begleitforschung aus Vorgängerprojekten. In: Brödel, R.; Bre-



- mer, H.; Chollet, A.; Hagemann, I. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster, New York, München, Berlin 2003, S. 33-38
- Brödel, R.; Bremer, H.; Chollet, A.; Hagemann, I.: Begleitforschung in Lernkulturen. Münster, New York, München, Berlin 2003
- Erpenbeck, J.: Der Programmbereich "Grundlagenforschung". In: Zwei Jahre "Lernkultur Kompetenzentwicklung". Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-report, Heft 79. Berlin 2003, S. 7-90
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003
- Fromhold-Eisebith, M.: Das "kreative Milieu" – nur theoretisches Konzept oder Instrument der Regionalentwicklung? In: RuR, Heft 213, 1999, S. 168 - 175
- Fürst, D.: "Lernende Region" aus regionalwissenschaftlicher Sicht. In: Matthiesen, U.; Reutter, G. (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld 2003, S. 13-34
- Hassink, R.: Die Bedeutung Der Lernenden Region für die regionale Innovationsförderung. In: Geographische Zeitschrift 85 (1997) 2+3, S. 159-173
- Häußermann, H.; Siebel, W.: Die Kulturalisierung der Regionalpolitik. In: GR 45 (1993) 4, S. 218-223
- Kirchhöfer, D.: Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004
- Matthiesen, U.: Im Sog von Schrumpfdynamiken – eine Lernende Region im deutsch-polnischen Grenzgebiet. In: Matthiesen, U.; Reutter, G. (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld 2003, S. 89-114
- Mayntz, R.: Modernisierung und die Logik von interorganisatorischen Netzwerken. In: Journal für Sozialforschung 32 (1992)1, S. 19-32
- Siebel, W.: Wie organisiert man Innovationen? Erfahrungen aus der Internationalen Bauausstellung Emscher-Park und der EXPO 2000 Hannover. Vortrag, gehalten am 7.1. 2002 in Senftenberg (Manuskript)
- Trier, M.: Begleitforschung zum Erwachsenenlernen: Balance zwischen Mitgestaltung und kritischer Distanz. In: Brödel, R.; Bremer, H.; Chollet, A.; Hagemann, I. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster, New York, München, Berlin 2003, S. 39-49

*Ingeborg Bootz und Hartmut Scholz,  
Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/  
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin*



## **Intermediäre Praxis und interkulturelle Kompetenzentwicklung im Lernhaus Pohlstraße**

### **1 Segregation – Ausgangspunkt intermediären Handelns**

Nach dem Untergang der DDR veränderte sich Berlin dramatisch. Ostberlin verlor seine Rolle als politisches Zentrum – eines nun verschwundenen Staats, Westberlin seine, an diesen Staat gekoppelte Sonderrolle. Berlin büßte fast seine gesamte Industrie und die damit verbundenen Dienstleistungsbetriebe ein. Die Stadt wurde Hauptstadt der neuen Bundesrepublik. Die Wiedergewinnung des Umlands für Westberliner und die nachholende Sanierung von Gründerzeitquartieren im Osten setzte schnell verlaufende räumliche Auf- und Abwertungsprozesse in Gang. All dies trifft in besonderem Maße auf Berlin Mitte, einem aus zwei West- (Wedding und Tiergarten) und einem Ostberliner Bezirk (Mitte) fusionierten Großbezirk mit insgesamt 315.000 Einwohnern zu.

Berlin ist in Bewegung. Permanent finden Umzüge innerhalb der Stadt sowie Zu- und Wegzüge statt. Berlin ist vielfältig. In Berlin Mitte wohnen neben zugezogenen Süd-, Nord-, Ost- und Westdeutschen und der Minderheit von “Urbewohnern” 80.000 Menschen aus aller Welt. Während sich die Berliner allmählich an die Überwindung der politischen Teilung gewöhnen, vertieft sich die sozial-ökonomische Spaltung und sie überlappend vergrößern sich die sozial-kulturellen Differenzen zwischen den in der Stadt lebenden Gruppen.

Mit dem Wegfall der Berlin-Subventionen haben überproportional jene ihre Arbeit verloren, die nach Westberlin als Gastarbeiter kamen; also jene Immigranten, die die deutsche Arbeiterschaft unterschichteten. Für sie und ihre Kinder, nachgeholte Familienangehörige, aufenthaltsrechtlich “Geduldete”, Flüchtlinge, Asylsuchende und Irreguläre scheint die Position am unteren Ende der sozialen Stufenleiter festgeschrieben. Während es für neu Hinzuziehende schick wurde, in die innerstädtischen Sanierungsgebiete Ostberlins zu ziehen, werden Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger und Bezieher geringer Ein-

kommen durch die Modernisierung allmählich aus ihnen verdrängt. Während einkommensstarke Familien aus den Gründerzeitvierteln Westberlins in das Umland zogen, blieben die einkommensschwachen. Der Fortzug von einkommensstarken Familien und Erwerbstätigen ist nicht nur mit einer relativen Erhöhung des Arbeitslosenanteils und einer sichtbaren Armutskonzentration in den ehemaligen Arbeitervierteln von Wedding und Tiergarten verbunden, sondern viel gravierender durch verminderte Kontaktmöglichkeiten von Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern zu Erwerbstätigen gekennzeichnet. In den noch gemischten Vierteln schicken deutsche Eltern ihre Kinder nicht mehr in die vor Ort befindlichen Schulen, Kinder mit Migrationshintergrund bleiben unter sich. Gegenseitige Überforderungen von Kindern, Lehrern und Eltern, von Nachbarn, Bewohnern, Organisationen und Institutionen bleiben nicht aus. Jedes dritte Schulkind in Berlin Mitte ist Ausländer, jeder zweite Lernanfänger in der Grundschule ist nichtdeutscher Herkunftssprache, in vielen Grundschulen sind es über 80 Prozent.

Die soziale Kohäsion – das bürgergesellschaftliche Zusammenleben – in der Stadt und Gesellschaft hängt in großem Maße von den den Einzelnen ermöglichten Zugängen zur gesellschaftlichen Vielfalt und von der Entwicklung vielfältiger Zugänge zu den sich kulturell selbst definierenden Gruppen ab. Schiffauer verwendet dafür die Begriffspaare *access to diversity* und *diversity of access*. (Schiffauer 1997, S. 92 ff.) Die in der Stadt mit- und nebeneinander lebenden größeren Gruppen besitzen ihre eigenen, sie mit unterschiedlicher Bindungskraft zusammenhaltenden und von anderen unterscheidenden Subkulturen. Mit ihrem je eigenen Selbst- und Weltverständnis, ihren kulturell normierten Verhaltensweisen begegnen sich Angehörige dieser Gruppen in den relevanten Sphären der Arbeit, des Wohnens, der Verwandtschaft, der Freizeit und des Verkehrs mit den Angehörigen der anderen Gruppen. In diesen Sphären findet der Zugang der einzelnen Gruppen vernetzt durch die Individuen zur Vielfalt der Gesellschaft statt. Die Großstadt ist Zugang zur Vielfalt der Kulturen und bietet mannigfaltige Zugänge zu ihnen. In Abhängigkeit von *access to diversity* und *diversity of access* findet auf der horizontalen Ebene Austausch oder Abkapselung der gesellschaftlichen Gruppen statt, wird ein über die Angehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Sekundärgruppe hinausgehendes oder auf sie beschränktes individuelles Selbstbewusstsein ermöglicht. Bilden wir unser individuelles Selbstbewusstsein, unsere Ich-Werdung, zuerst über die Zugehörigkeit zur Kultur der eigenen Gruppe und in Abgrenzung zu anderen Gruppen, so bedarf das Zusammenleben von Menschen kulturell verschiedener Gruppen an einem Ort der gegenseitigen Wahrnehmung, Achtung, Toleranz und gegenseitig akzeptierter, gemeinsamer kultureller Umgangs- und Verkehrsformen. Das Vorhandensein und die Qualität der Zugänge zur gesellschaftlichen Vielfalt stellt daher zugleich eine Ermöglichungsstruktur für das über die eigene Gruppenzugehörigkeit hinausgehende individuelle

Selbstbewusstsein und für die Bildung kultureller, gemeinsam als zivilisiert bewerteter Austausch- und Umgangsformen dar. Das bedeutet aber auch, dass die Gestaltung von Orten, an denen die relevanten Austauschphären lokalisiert sind, und der Medien die soziale Durchlässigkeit bzw. Undurchlässigkeit vorgefundener gesellschaftlicher Hierarchien beeinflussen.

Nicht nur die viel diskutierte Schule und der Betrieb, auch die Weiterbildungseinrichtung und der Verein können den sozialen Aufstieg ermöglichen oder die soziale Schichtung zementieren, sich um eine kulturell offene Gesellschaft mühen oder das gegenseitige Ressentiment pflegen. Gerade aus der bürgergesellschaftlichen Perspektive gewinnen die Gestaltung der Lernorte und die interkulturelle Kompetenz der Tätigen für die Förderung des Bildungssystems als Zugang zur Vielfalt besondere Relevanz. Die in der Bildungslandschaft und Gemeinwesenarbeit arbeitenden Organisationen besitzen bereits unabhängig voneinander *unterschiedliche Zugänge zur kulturellen Vielfalt* der Gruppen. Öffnen sie sich diese jeweils eigenen Zugänge zu den unterschiedlichen Gruppen untereinander, dann können sie auch die *Bildungszugänge der Gruppen* verbessern. Lernorte können mit einem Verkehrsknotenpunkt verglichen werden. Man kann sie zu Fuß erreichen, mit dem Bus ankommen, sich dort aufhalten und mit der Bahn weiterfahren oder umgekehrt. Es hängt von der interkulturellen Kompetenz der Akteure und ihrer Bereitschaft zur interkulturellen Öffnung selbst ab, wie sie als "Fahrgastverbund" die Begegnung und das Umsteigen ihrer "Gäste" auf ihren "Bahnhöfen", die "Fahrgastfreundlichkeit" und Tauglichkeit ihrer "Verkehrsmittel" gestalten und damit die soziale Kohäsion der Gruppen untereinander befördern.

Wer Bildungszugänge für die jetzt im Erwachsenen-Bildungssystem unterrepräsentierten Gruppen verbessern will, muss zugleich interkulturelle Lerngelegenheiten befördernde Orte schaffen. Dies bedarf der gemeinsamen Kraftanstrengung: des Austauschs, der Kooperation und Entwicklungspartnerschaft von Akteuren kommunaler Arbeitsmarkt-, Kultur- und Bildungspolitik, von Verwaltungen, öffentlichen Einrichtungen, gemeinnützigen Trägern und in den Stadtteilen ansässigen Unternehmen.

Vor allem diesem Bemühen verschiedenster Akteure um eine der multikulturellen Wirklichkeit angemessene regionale Lernkultur in Berlin Mitte war und ist unsere intermediäre Arbeit – als Unterstützung und Begleitung von Akteuren im Feld der Erwachsenenbildung, ihrer Kommunikation und Kooperation – gewidmet. Nach der Arbeitsaufnahme der Regionalen Tätigkeits- und Lernagentur Berlin Mitte zu Beginn des Jahres 2001 konzentrierten sich die drei Teammitglieder der Agentur auf vier, diesem übergreifenden Ziel verpflichtete Projekte: Arbeitskreis Interkulturelle Kommunikation in der Kommune (Berlin Mitte), Forum Gemeinwesenarbeit (Berlinweit), Gemeinwesen-

zentrum im Sprengelkiez (Stadtteil Wedding) und Lernhaus Pohlstraße (Stadtteil Tiergarten). Diese, den kontinuierlichen, thematisch zentrierten Austausch und die Kooperation von Akteuren aus unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen beinhaltenden Arbeitsprojekte, stellen zugleich die Tätigkeits- und Lernfelder für die Ausdifferenzierung intermediärer Tätigkeiten und die diese integrierende Profilbildung unserer intermediären Agentur dar.

Für die eigene Darstellung intermediärer Praxis und interkultureller Kompetenzentwicklung der Akteure in der Kooperation entschieden wir uns als Agenturteam für das Lernhaus Pohlstraße, da angesichts seiner Komplexität und dem sich entwickelnden Charakter als interkultureller Ort verschiedenste Agenturleistungen und das Lernen der Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb eines "Falls" beschreibbar sind.

Das Lernhaus Pohlstraße befindet sich in einem Gebäudeteil der Fritzlar-Homberg-Grundschule und liegt im Wohngebiet um den Magdeburger Platz in Tiergarten-Süd. Dieses Gebiet ist mit dem Beschluss vom 30. März 1999 des Senats von Berlin zu einem der fünf Gebiete mit besonderem Entwicklungsbedarf – Quartiersmanagementgebiet – im Bezirk Berlin Mitte erklärt worden. In diesem Gebiet wohnen 8847 Einwohner (Stand 30. Juni 2000), davon 36 Prozent nichtdeutsche. In diesem an das politische und kulturelle Zentrum Berlins (Kulturforum, Potsdamer Platz, Band des Bundes und Botschaftsviertel) südlich angrenzende Gebiet leben Menschen aus über 50 Nationen, befinden sich Stadtvillen in unmittelbarer Nähe sozialen Wohnungsbaus. Die Bevölkerung dieses kleinen Quartiers ist so heterogen, wie es für den Bezirk Berlin Mitte insgesamt gilt. Für die Entwicklung des Lernhauses heißt dies auch, dass die dort gewonnenen Erfahrungen auf die Gestaltung anderer Lernorte der Erwachsenenbildung in den Innenstadtbezirken Berlins übertragbar sind. Gleichzeitig werden die Angebote des zentral gelegenen Lernhauses nicht nur von Menschen aus dem Quartier oder dem Bezirk Berlin Mitte sondern auch von Menschen aus anderen Bezirken Berlins genutzt. Im Lernhaus Pohlstraße kooperiert die Volkshochschule Berlin Mitte mit inzwischen sechs Vereinen: BDB – Bund gegen ethnische Diskriminierung in der Bundesrepublik Deutschland e.V., Contra Medienwerkstatt e.V., Europäisches Integrationszentrum e.V., Förderband e.V., Kulturinitiative Berlin, Kommunales Forum Wedding e.V., Stadtteilverein Tiergarten e.V. Sie bauten das Lernhaus gemeinsam auf, bieten bereits an anderen Orten bewährte Angebote jetzt auch im Lernhaus an und entwickelten im Lernhaus auch neue. Die Volkshochschule und die Vereine arbeiten in unterschiedlichen Bereichen: in der allgemeinen Erwachsenenbildung, der Antidiskriminierungs- und Integrationsarbeit, der Medienpädagogik sowie in der Jugend-, Gemeinwesen- und Kulturarbeit. Diese Kooperation und die dabei stattfindenden Lernprozesse der Akteure stellen für die Agentur selbst ein umfangreiches Gestal-

tungs- und Erfahrungsfeld dar. Der Beitrag beschreibt die sich ausdifferenzierenden intermediären Leistungen in der Kooperation und bei der Begleitung interkultureller Lernprozesse der Akteure in ihrem Zusammenhang mit der Schaffung eines Lernorts, der den Nutzern vielfältige Bildungszugänge eröffnet. Auf eine ausführliche Darstellung der einzelnen Akteure und ihrer weit über das Lernhaus hinaus gehenden Aktivitäten muss in diesem Rahmen verzichtet werden.

## **2 Kooperationsanlass – ein leeres Haus voller Ideen**

Es sind vor allem die Leitung, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der City Volkshochschule Berlin Mitte, die sich mit ihrem Potential und ihrer Haltung “Starke halten – Schwache stärken” dem Problem der Segregation im Feld der Erwachsenenbildung in der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren entgegenstellen. Die Volkshochschule handelt als Bestandteil der Berliner Verwaltung im Spagat zwischen ihrem selbst verstandenen sozialintegrativen Bildungsauftrag und den Modernisierungserfordernissen unter dem Motto “Von der Behörde zum Betrieb”. Die Volkshochschule erfüllt einen weit gefächerten sozial-integrativen Bildungsauftrag und ist gleichzeitig in einer “Zerreißprobe” aufgrund der Wirtschaftlichkeitssteuerung über Kosten-Leistungs-Rechnung und Budgetierung mit einer eingeschränkten Planmenge. Das heißt die Stärkung der Schwachen durch integrative Weiterbildung führt in diesem Rechnungssystem zu Budgetierungsverlusten und gefährdet damit die wirtschaftliche Existenz einzelner Bereiche der Volkshochschule. (Diehl 2004)

Unmittelbar nach dem Start der Regionalen Tätigkeits- und Lernagentur Berlin Mitte nahmen wir den gegenseitig bereits aus anderen Projekten vorhandenen Kontakt wieder auf. Im Februar 2001 entstanden im Gespräch mit der Volkshochschule Berlin Mitte erste Ideen für eine Lernwegeberatung, die offen für alle ist, die unabhängig von einer einzelnen Bildungsinstitution arbeitet und die Ratsuchenden in Bezug auf mögliche Lernwege berät. In einem ersten Schritt wollten wir als Agentur die Konzeptentwicklung unterstützen und die Volkshochschule wollte nach geeigneten Örtlichkeiten Ausschau halten. Doch es kam anders. Statt eines Raums bot uns die Volkshochschule im März 2003 an, gemeinsam ein ganzes Haus zu entwickeln. In Tiergarten-Süd stand seit 1999 ein Gebäudeteil der Fritzlar-Homberg-Grundschule leer: drei Etagen, 21 Klassenräume, eine Kinderküche, zwei Kinderbetreuungsräume und neun kleinere Räume. Also ein leeres Haus, bei dessen Gestaltung alle bisher nicht umsetzbaren Ideen überprüft und manche verwirklicht werden könnten.

Die Beantwortung von drei Fragen war Gegenstand der folgenden Gespräche: Was kann in diesem Haus mit welchen Zielen geschehen? Welche Voraussetzungen sind dafür erforderlich und mit wem können die Ziele umgesetzt werden? In welchem Verhältnis arbeiten die Volkshochschule und die Regionale Tätigkeits- und Lernagentur zusammen?

Was konnten wir uns gemeinsam neben einer Lernwegeberatung in diesem Haus vorstellen? Möglicherweise das was die Volkshochschule Berlin Mitte auch an ihren drei Hauptstandorten mit ihren Programmbereichen: Grundbildung – Schulabschlüsse/Politik – Gesellschaft – Landeskunde – Umwelt/Kultur – Gestalten/Gesundheit/Sprachen/Arbeit/Beruf – EDV bereits für 30.000 Teilnehmer jährlich anbietet. Die Anfang 2001 zu bewältigende Fusion von drei Volkshochschulen und drei Musikschulen sowie die in der Verantwortung des Bezirksamts liegenden Sparmaßnahmen im Weiterbildungsbereich waren plausible Gründe gegen eine “einfache”, aber ressourcenaufwendige Erweiterung des herkömmlichen Angebots der fusionierten Volks- und Musikschulen an einem zusätzlichen Standort.

Was also anfangen mit dem Haus? Im beginnenden Dialog kamen mehrere Überlegungen zusammen. Ein Gedanke der Lernwegeberatung war, dass Bildungssuchende in den Bildungseinrichtungen nur über deren eigene Angebote informiert werden und eine für alle offene, einrichtungsunabhängige Bildungsberatung Erwachsener nicht existiert. Ein zweiter Gedanke beinhaltete, dass die Bildungsinstitutionen nicht nur nachholend auf Problemsituationen reagieren sollten, dass aber neue Wege (wie die in den Kooperationen von Volkshochschule und Vereinen sich bereits andeutenden Potentiale) eines Laborraums bedürfen. Dieser Dialog fand im Kontext der aktuellen Bildungsdiskussion statt, die uns wichtige Anregungen gab. Genannt seien hier nur das Lernen im sozialen Umfeld (Bootz/Kirchhöfer 2003), informelles Lernen (Dohmen 2001) und die regionale Vernetzung und Kooperation von Bildungseinrichtungen, Betrieben und Verwaltungen und Vereinen (Programm Lernende Regionen).

### **3 Kooperationsanstiftung und -begleitung für ein “Offenes Haus des Lernens”**

Mit der Entscheidung für das darauf folgende Kooperationsexperiment entschied sich die Volkshochschule Berlin Mitte – im Spagat zwischen sozial integrativem Auftrag und Modernisierungserfordernissen – ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten zu erhalten und dafür einen gemeinsamen Laborraum zu schaffen.



Die gemeinsamen Gespräche und Überlegungen mit uns bestärkten die verantwortlichen Mitarbeiter/-innen des Bezirksamts und der Volkshochschule in ihrer Auffassung, dass eine Entscheidung für die Entwicklung des leerstehenden Gebäudes als stadtteilbezogener Bildungsstandort zugleich eine Entscheidung für die Kooperation mit zu findenden Partnern aus der Vereinslandschaft bedeutet. Auch wenn es sich um ein von den anderen Hauptgebäuden unabhängiges Haus in einem überschaubaren Quartier handelt – die Entwicklung des Hauses zu einem Lernhaus in unmittelbarer Kooperation mit anderen kann in der Konsequenz die Erweiterung und Neubestimmung der gewachsenen Aufgaben der Volkshochschule bedeuten. Im Unterschied zur Teilnahme am gedanklichen Austausch in fachlich oder regional organisierten Netzwerken und kleineren, zeitlich und auf einzelne Aktionen begrenzten Kooperationen, geht es im Lernhaus um eine dauerhafte Zusammenarbeit heterogener Partner an einem Ort. Diese Zusammenarbeit rechtlich voneinander unabhängiger, sich in ihren Leistungen, Tätigkeitsfeldern, Organisationskulturen, Rechtsformen, Finanzierungsformen sowie in ihrer Größe und ihrem gesellschaftlichem Status voneinander unterscheidenden Partner verlangt – über einen längeren Zeitraum gesehen – Veränderungen in den kulturellen, sozialen und technisch-instrumentellen Subsystemen (zur Begrifflichkeit organisationsinterner Subsystemen siehe Glasl/Lievegoed 2004) aller beteiligten Organisationen. Dabei geht es darum,

- die jeweils intern geltenden und nach außen kommunizierten Organisationsziele, Strategien und Erfolgskriterien auf die sozialintegrative Bildungsarbeit und den gemeinsam zu erkennenden Nutzen der Teilnehmer auszurichten und untereinander anschlussfähig zu gestalten (kulturelles Subsystem),
- voneinander zu lernen, um eine gemeinsame Wissensbasis für das kooperative Handeln herzustellen (kulturelles Subsystem),
- das Nahtstellenmanagement sowie kontinuierlich durchgängige Informations- und Entscheidungsprozesse bei den beteiligten und sich in einzelnen Projektlinien aufeinander beziehenden Organisationen einzurichten (technisch-instrumentelles Subsystem),
- die kooperativen Prozesse der Leistungserbringung im Verhältnis zu den Nutzern gemeinsam zu planen und zu steuern (technisch-instrumentelles Subsystem),
- Konflikte, die sich aus der Kooperation ergeben, gemeinsam zu lösen und aus ihnen zu lernen (soziales Subsystem),
- Schnittstellenfunktionen und gemeinsame Organe für die Planung, Entscheidung und Kontrolle einzurichten sowie Vertragswerke u. Ä., die gegenseitige Rechte und Pflichten festschreiben, konsensual zu erarbeiten (soziales Subsystem),

- die jeweils intern geltenden Aufbau- und Ablauforganisationen der Einzelorganisationen durchlässig den Abläufen im Kooperationsprojekt Lernhaus anzupassen (soziales Subsystem).

Mit der Entscheidung der Volkshochschule für eine solche Kooperation übernahm sie als größter, das heißt mit den meisten Ressourcen ausgestatteter und innerhalb des Bezirks einflussreichster Partner, zugleich eine weit über die eigene Organisation hinaus reichende Verantwortung in der Umgestaltung kommunaler (im Versuch auf einen Lernort und Stadtteil begrenzten) Weiterbildungslandschaft und damit die Aufgabe des Managements der zu gründenden Kooperation. Dafür war es notwendig, uns als Agenturteam, also als externe, mit den unterschiedlichen Organisationskulturen und -strukturen vertraute, finanziell und von organisationsinternen Zwängen der Beteiligten unabhängige Instanz, in den Aufbau der Kooperation einzubeziehen.

Aber auch wir betraten Neuland. Die Agentur und das Team bestanden in ihrer Zusammensetzung gerade einmal drei Monate. Wir besaßen unsere jeweils eigenen, getrennt erlebten Erfahrungen in der Projektentwicklung, Organisationsberatung, Netzwerkarbeit und Kooperationssteuerung auf den Feldern der Gemeinwesen- und Kulturarbeit – aber weder in der Erwachsenenbildung, noch in einem vergleichbaren Projekt unter ähnlichen Bedingungen. In diesem Sinne waren unsere Beratungs- und Unterstützungsleistungen zwar im Einzelnen oftmals erfahrungsbasiert, aber für den Gesamtverlauf und Umfang der dafür notwendigen Leistungserbringung hatten wir kein Vorbild. Der Umfang und der Ablauf unserer intermediären Arbeit mussten also in Abstimmung mit den Partnern aus dem Prozess heraus jeweils neu bestimmt und korrigiert werden.

Um vor der detaillierten Darstellung einen Überblick zu geben: Wir begannen mit der Konzeptberatung, vermittelten anschließend die entsprechenden Kooperationspartner, organisierten und moderierten das gegenseitige Kennenlernen und die gemeinsamen Ziel- und Aufgabenbestimmungen (vgl. Gliederungspunkt 3.1). Die beginnende Kooperation, die kurzfristige Eröffnung des Hauses, die Entwicklung von aufeinander abgestimmten Angeboten sowie der dafür notwendige materielle Umbau und die Ausgestaltung des Hauses erforderten unsere Unterstützung in der Projektentwicklung, der Organisation des Alltags unter Um- und Ausbaubedingungen und die befristete Übernahme von Managementaufgaben (vgl. Gliederungspunkt 3.2). Mit dem absehbaren Abschluss dieser Aufbauphase verlagerten sich die Schwerpunkte unserer Arbeit auf das sich entwickelnde kooperationsinterne soziale Subsystem und damit auch der Charakter unserer Leistungen, von der Projektentwicklung, Organisation und dem Management hin zur begleitenden Beratung der Kooperationspartner. Veränderten sich auf der einen Seite so die Schwerpunkte und der Charakter eines Teils unserer Leistungen in Abhängigkeit von den wechseln-



den Erfordernissen, so verstehen wir in der Gewährleistung der kontinuierlichen Kommunikation, dem gegenseitigen Informations-, Erfahrungs- und Wissensaustausch, der Organisation wiederkehrender Treffen, Foren und Workshops für die gemeinsame Verständigung über Problemstellungen und Suche nach Lösungen, eine dauerhafte, Kooperationen begleitende, intermediäre Aufgabe (vgl. Gliederungspunkt 6).

### **3.1 Konzeptionelle Beratung und Vermittlung von Kooperationspartnern**

Zuerst, im März 2001, bildeten die Volkshochschule und wir, die Regionale Tätigkeits- und Lernagentur, eine gemeinsame Projektgruppe. Sie sollte:

- Unterstützer und Partner finden, diese für das Vorhaben sensibilisieren, deren unterschiedliche Kompetenzen, Vorschläge und Ideen einholen sowie Mitwirkungsmöglichkeiten klären,
- die ersten Vorstellungen anhand des konkreten Stadtteils und anderer Modelle überprüfen und davon ausgehend einzelne Angebote und Projektideen mit Partnern entwickeln,
- einen konkreten Namen für das Haus, entwicklungs-offene Formulierungen für seine Identität, sein Leitbild und einen möglichen Starttermin finden,
- die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen klären und z. T. neu verhandeln,
- organisatorische Strukturen und Abläufe für die Vorbereitung und die Startphase entwerfen,
- den Zustand und die Einrichtung des Hauses aufnehmen, sowie erste notwendige bauliche und andere Maßnahmen, die für die Eröffnung notwendig waren, organisieren.

Als intermediäre Agentur suchten und sprachen wir mit potentiellen Partnern, schauten uns in anderen ungenutzten Schulgebäuden um, sprachen mit deren "Machern", lasen Berichte über entsprechende Häuser außerhalb Berlins, verglichen, notierten, was uns auffiel, und gaben dies in die Projektgruppe zurück. Ein Blitzlicht auf die Bildungsbedarfe vor Ort gab uns ein 1999 durch das Quartiersmanagement Magdeburger Platz in Auftrag gegebenes und im Planungszellenverfahren erstelltes Bürgergutachten.

Nach vielen Gesprächen und mit diesen Informationen bestimmten wir in der Projektgruppe als erste Projektlinien: Deutsch als Fremdsprache, andere Sprachen, die Lernwegeberatung, die interkulturelle Beratung und Fortbil-

dung, ein computergestütztes Selbstlernzentrum, Lesemöglichkeiten, Raum für selbst organisiertes Lernen von Gruppen und eine Medienwerkstatt. Als Arbeitstitel wählten wir den Namen "Offenes Haus des Lernens". Die Gespräche und die Umschau in anderen Häusern und Projekten hatten unsere Überzeugung von der Bedeutung unterschiedlicher Lernformen, -kulturen, -techniken und Medien an einem Ort bestärkt.

Mit diesen konkreteren Vorstellungen über die Zukunft des Hauses wurden im April und Mai 2001 innerhalb des Bezirksamts die drei betreffenden Etagen des Hauses vom Bereich Schule auf den Bereich der Weiterbildung für eine vorläufige Dauer von fünf Jahren mit Verlängerungsoption übertragen. Das Quartiersmanagement Magdeburger Platz sicherte uns zu, Wege einer Anschubfinanzierung für neue ausgewählte innovative Einzelprojekte im ersten Jahr und zur Finanzierung von Umbaumaßnahmen gemeinsam zu suchen.

Der Charakter der Projektgruppe wandelte sich unter diesen schrittweise geklärten Rahmenbedingungen zu einer Steuerungsgruppe, der die Volkshochschule und die Regionale Tätigkeits- und Lernagentur angehörten.

Bis zur beschlossenen Eröffnung des Hauses im September 2001 konzentrierten wir uns gemeinsam darauf, die Projektlinien in konkrete Projekte und Verantwortlichkeiten zu übersetzen und die Voraussetzungen, Umsetzungsschritte und Zusammenhänge zwischen den besprochenen Projektlinien und Einzelprojekten zu klären.

Für die Umsetzung der Projektideen suchten wir, die Regionale Tätigkeits- und Lernagentur, kompetente und verlässliche Partner; unter den gegebenen Bedingungen sollten es Personen und Organisationen sein, die bereit waren, ihr Wissen, ihre Kontakte und Ressourcen mit einem Vertrauensvorschuss gegenüber den anderen in das Haus einzubringen. Man kann dazu auch sagen, wir erwarteten von allen einen riskanten reziproken Altruismus. Kurz und gut, wir suchten Mitstreiter, denen wir vertrauen konnten, die aber auch uns als Intermediären, d. h. unserer Fähigkeit, sie zu unterstützen und den gemeinsamen Prozess steuernd zu begleiten, vertrauten. Daraus, dass wir als Agenturteam alle ausgewählten Partner kannten, aber die Partner sich erst gegenseitig kennen lernten, wuchs uns eine besondere Verantwortung zu, die wir auch nur deshalb annahmen, weil wir selbst finanziell unabhängig vom Erfolg oder Misserfolg des Gesamtprojekts oder eines seiner Partner waren und uns deshalb als "allparteiliche" Unterstützer verhalten konnten.

Den Kreis der Kooperationspartner hielten wir zuerst bewusst klein, damit sich aus dem Vertrauensvorschuss auch in einer funktionierenden Zusammen-

arbeit ein auf gegenseitiger Erfahrung basierendes Vertrauen sowie gemeinsam akzeptierte Werte, Verhaltensnormen und -regeln entwickeln konnten.

Aber zugleich mussten das Vorhaben und die Kooperation für weitere Partner und Impulse offen gehalten werden. Deshalb und um uns einer breiteren Unterstützung zu versichern, weitere Ideen aufzunehmen und unsere eigenen Vorstellungen zu überprüfen, führten wir mit den ausgewählten Partnern, Akteuren aus dem Gebiet und der Verwaltung bereits im Juni 2001 eine Ideenwerkstatt durch. Gemeinsam berieten wir über Aufgaben, Inhalte, Kooperationspartner, Strukturen und Namen des zu schaffenden Hauses.

Im Anschluss an die Ideenwerkstatt konnte die Steuerungsrunde dann formulieren:

- Das Haus ist für alle da, unabhängig von Herkunft, Alter und Zugehörigkeit.
- Die Entwicklung der inhaltlichen Angebote wird als ein offener Prozess gestaltet, der sich an den Bedürfnissen der Nutzer ausrichtet.
- Die Besonderheit und der Unterschied zu anderen offenen Häusern (Kulturhaus, Theaterhaus, Fabrik Osloer Strasse etc.) in Berlin Mitte soll in der dauerhaften Schaffung eines neuen Orts des lebenslangen Lernens für alle bestehen.

Kooperationspartner vermitteln und individuell beraten, in praktischen Angelegenheiten die Arbeitsfähigkeit der beginnenden Kooperation unterstützen und den kleinen Kreis trotzdem für viele zugänglich zu halten, so kann im Rückblick der Beginn der Findung unserer eigenen intermediären Aufgaben und unserer Rolle in diesem Prozess charakterisiert werden.

### **3.2 Projektentwicklung, Organisationsaufgaben und befristete Übernahme von Managementaufgaben**

Bis zur Eröffnung im September 2001 mit 12 Deutschkursen und Abendkursen in vier weiteren Sprachen blieben eine Unmenge praktischer Dinge zu tun: Planung und Bewerbung der VHS-Kurse, Organisation erster baulicher Veränderungen, Einrichtungen mit Mobiliar und vieles andere mehr. Die auf der Ideenwerkstatt genannten Namensvorschläge wurden an einen professionellen Werbetexter zur Begutachtung und Namensempfehlung weitergegeben und wir entschieden uns in der Steuerungsrunde anschließend für den Namen "Lernhaus Pohlstraße".

Nach der Eröffnung im September 2001 und dem anschließenden Einzug des Bundes gegen ethnische Diskriminierung in der Bundesrepublik Deutschland e.V., der Contra Medienwerkstatt e.V. und dem im Februar 2002 eröffneten Computersalon von Förderband e.V., Kulturinitiative Berlin war es eine der ersten, weitere zwei Jahre andauernde intermediäre Aufgabe, die gemeinsame Angebotsplanung zu unterstützen. Die gemeinsame Angebotsplanung der Kooperationspartner im Lernhaus ist davon bestimmt, eine funktionierende Mischung aus Kurs-, Trainings-, Werkstatt-, Selbstlernangeboten und Kulturveranstaltungen, zugeschnitten auf die Bedarfe im Stadtteil und im Verhältnis zu anderen Angeboten in Berlin Mitte zu finden. Untereinander lernten wir die jeweils unterschiedlichen Planungsverfahren und -rhythmen kennen. Unsere Aufgabe als Agentur war es, zwischen diesen Verfahren und Rhythmen zu vermitteln und Übergänge herzustellen.

Der Bund gegen ethnische Diskriminierung in der Bundesrepublik Deutschland nahm im Januar 2002 seine bisher an anderen Orten durchgeführte ehrenamtliche Antidiskriminierungsberatung, die Beratung von staatlichen Stellen zur interkulturellen Öffnung und die Diversity Trainings mit Polizei- und Verwaltungsfachhochschulen im Lernhaus auf. Nach dem Umzug begann auch die Contra Medienwerkstatt ehrenamtlich mit kleinen offenen Angeboten für junge Erwachsene zu arbeiten. Unser Verein, Kommunales Forum Wedding e.V., eröffnete mit dem neu geschaffenen Forum Gemeinwesenarbeit Möglichkeiten der selbst gesteuerten Fortbildung von Menschen aus der stadtteilbezogenen Gemeinwesenarbeit. Weitere Initiativen und Organisationen begannen im Jahr 2002 das Lernhaus als Tagungs-, Seminar-, Ausstellungs- und Veranstaltungsort zu nutzen. Mit Förderband e.V., Kulturinitiative Berlin entwickelten wir bereits nach dem Start des Lernhauses mit dem Computersalon das erste umfangreiche Projekt, andere folgten.

Bereits im November 2002 gab es im Haus kaum noch freie Räume. Inzwischen hatten die zwei VHS-Programmbereiche "Deutsch als Fremdsprache" und "Sprachen" ihr Angebot erweitert, der VHS-Programmbereich "Kunst und Gestalten" gemeinsam mit der Contra Medienwerkstatt Video-Kurse eingerichtet und der VHS-Programmbereich "Grundbildung" führte erste Schulabschlusskurse durch. Immer öfter wurden die drei für selbst gestaltete Treffen und Weiterbildungsveranstaltungen reservierten Räume genutzt. Ende 2002 besuchten bis zu 400 Menschen täglich das Haus, mindestens 700 (ohne Doppelzählungen) im Monat, Ende 2003 zählte allein die Volkshochschule etwa 1000 Anmeldungen monatlich.

Nachdem in 2003 das Europäische Integrationszentrum e.V. hinzugewonnen wurde und auch der Stadtteilverein Tiergarten e.V. das Haus nutzte, war es an

der Zeit, inne zu halten, sich über das Erreichte zu verständigen und das Ganze bewusster zu ordnen. Was ließ sich festhalten:

- Eine Kooperation zwischen Volkshochschule und Vereinen war in Berlin Mitte erstmalig in dieser Größenordnung erfolgreich eingeübt worden.
- Die Volkshochschule hatte trotz der Belastungen ihrer Fusion und sich weiter verschlechternder Rahmenbedingungen bewiesen, dass sie zu Neuerungen fähig ist.
- Förderband e.V., Kulturinitiative Berlin und das Kommunale Forum Wedding e.V. haben sich auf neue Felder vorgewagt und zusätzliche Leistungen in die Steuerung und Koordination innerhalb der ersten Aufbauphase eingebracht.
- Die durch die finanziellen Kürzungen inzwischen in weiten Bereichen ehrenamtlich arbeitenden Vereine Bund gegen ethnische Diskriminierung in der Bundesrepublik Deutschland und Contra Medienwerkstatt konnten ihre wichtigen Angebote auch unter schwierigen Rahmenbedingungen erhalten und teilweise qualitativ weiterentwickeln und dem neu gegründeten Europäischen Integrationszentrum e.V. bot sich ein Ort für die Umsetzung seiner satzungsgemäßen Ziele.
- Mit dem Computersalon als Selbstlernzentrum, den Pilotkursen und Portfoliomaßnahmen des Programmbereichs “Deutsch als Fremdsprache” und der zeitweilig von uns selbst durchgeführten Lernwegeberatung wurden neue Lernarrangements erprobt.
- Für die Bewohner im Stadtteil waren erste kleine eigenständige Zugänge in das Haus und die in ihm arbeitenden Organisationen erschlossen worden. Man fing an, sich gegenseitig kennen zu lernen; zugleich wurden uns aber auch die Dimensionen und die Langwierigkeit des Unterfangens, aus den kleinen Zugängen einen umfassenderen Stadtteilbezug des Hauses herzustellen, bewusster.

Nach den ersten zweieinhalb Jahren versuchten wir uns innerhalb des Teams der Regionalen Tätigkeits- und Lernagentur darüber klar zu werden, welchen Stellenwert z. B. die Projektentwicklung und andere von uns realisierte Leistungen innerhalb der inzwischen komplexen intermediären Tätigkeiten einnehmen. Neue Projekte innerhalb öffentlicher Förderungen und Räume zu entwickeln, bedeutet im Kern geistige und praktische Vermittlungsarbeit. Wie sind die Sicht und die reale Bedarfslage der Teilnehmer? Wie sieht dies der öffentliche Auftraggeber? Welche Erwartungen und Forderungen leitet er daraus an den Projektträger ab, was kann und will dieser leisten? Welche Eigenschaften haben die gegenwärtigen Beziehungen in diesem Dreieck von Teilnehmern, Projektträgern und Zuwendungsgebern und mit welchen Zielen sollen und können sie gestaltet werden? In Kooperationsprojekten entstehen

dabei zusätzliche Fragen nach der Aufgabenverteilung und anderes mehr. Das Konzept wird geschrieben, mit Zuwendungsgebern verhandelt und Teilnehmervertretern besprochen. Vor Ideen sprudelnd erzeugten die Partner und wir gemeinsam einen enormen Projektentwicklungsbedarf, den wir dann als Agentur teils wegen fehlender Kapazitäten der Partner, teils angesichts der Komplexität decken mussten. Ähnliches wäre über die Übernahme von Leitungsaufgaben bis Ende 2003 u. a. zu berichten.

Die Gefahr, der sich die Kooperation und wir uns dabei aussetzten, bestand darin, dass wir bei aller Planung kaum Zeit und Konzentration für die Entwicklung gegenseitig ausgehandelter Organisations- und Kommunikationsstrukturen – also des sozialen Subsystems der Kooperation – aufbrachten. Es funktionierte, weil die von der Volkshochschule und uns zu Beginn vorgenommenen “Setzungen” sich für diese erste Entwicklungsphase als tauglich erwiesen und sich sowohl bewusst als auch “unter der Hand” eine neue, gemeinsame Routine der ansonsten so unterschiedlichen Partner herausgebildet hatte.

### **3.3 Entwicklungsleistungen für das soziale Subsystem der Kooperation**

Nachdem das Lernhaus etabliert war, viele Ideen innerhalb von zweieinhalb Jahren in der Zusammenarbeit Gestalt angenommen hatten, rückten die nur als “Randprobleme” wahrgenommenen Themen, also die auszuhandelnden gemeinsamen Leitungsstrukturen, die Entscheidungsrechte und vertragliche Beziehungen in der Kooperation, in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Rückblickend standen also in der Aufbauphase, die als zentrale Probleme wahrgenommenen Aufgaben:

- aus Ideen im Austausch, aus den tatsächlichen Bedarfen der Nutzer entsprechende Ziele und Projektansätze zu entwickeln und in der Zusammenarbeit gemeinsame Werte und Überzeugungen herauszubilden (kulturelles Subsystem),
- aus gemeinsam gefundenen Projektansätzen, im Stadtteil und Bezirk angenommene und finanzierte Angebote in den Organisationen eigenverantwortlich innerhalb des Hauses umzusetzen (technisch-instrumentelles Subsystem),
- den materielle Umbau des leerstehenden Schulgebäudes zu einem Lernhaus – beginnend mit der Möblierung, einer ersten Belegungsplanung im Jahr 2001, Elektro- und Renovierungsarbeiten (2002 und 2003), über die Hofgestaltung bis hin zu einem Wegeleitsystem im Jahr 2003 – synchron



- mit den umzusetzenden Projektklinien zu gestalten (technisch-instrumentelles Subsystems),
- die Konflikte in Bezug auf Ziele und Ressourcen kollegial miteinander zu klären und konsensual zu lösen (soziales Subsystem)

im Mittelpunkt der gemeinsamen Aufmerksamkeit.

Diese zentralen Probleme der Aufbauphase konnten nur in kleinen, oftmals in ihrer Reihenfolge von vielen äußeren Bedingungen (z. B. Finanzierungsbereitstellung und Genehmigungsverfahren) abhängigen Schritten gelöst werden. Es war die Aufgabe der Steuerungsgruppe, und damit vor allem von uns als Regionaler Tätigkeits- und Lernagentur, diese vielen einzelnen Lösungsschritte an den Nahtstellen zu synchronisieren und über die von uns gemeinsam mit der Volkshochschule gesetzten Gremien einen durchgängigen Informations- und Entscheidungsprozess zu gewährleisten. In dieser Phase nahmen wir uns in der Steuerungsgruppe gemeinsam der Aufgabe an, die Übersicht über die vielen Einzelprozesse zu behalten, sie transparent mit den anderen, in der Steuerungsgruppe nicht vertretenen Organisationen zu kommunizieren und rechtzeitig die aufkommenden Konflikte zu erkennen und miteinander zu klären.

In dieser Aufbauphase lagen also die Aufmerksamkeit der Partner wie der Steuerungsgruppe vor allem auf den sich herausbildenden kulturellen und technisch-instrumentellen Subsystemen. Das soziale Subsystem hingegen war für diese Phase anfänglich mit der Auswahl der Kooperationspartner und den eingesetzten Gremien einmalig gesetzt worden und entwickelte sich bei gleichbleibendem Organisationsaufbau und -ablauf innerhalb des Lernhauses informell weiter. Dass es auf der einen Seite eine sich selbst mit großer Entscheidungsmacht ausstattende Steuerungsgruppe und auf der anderen Seite nur mündliche Absprachen der Rechte und Pflichten gab, wurde von allen Beteiligten nur als ein später zu lösendes Randproblem wahrgenommen. Von der anderen Seite her betrachtet, war diese hierarchisch vorgegebene Struktur nicht "Problem", sondern Voraussetzung, um die anderen, dringlicheren, die anstehenden Aufgaben zu bewältigen. Mehrere Versuche unsererseits seit Beginn des Jahres 2002, ein gegenseitiges Vertragssystem zu entwickeln und umzusetzen, "versandeten". Bis zum Jahr 2004 blieb es bei der am Anfang von uns gesetzten, auf das gegenseitige persönliche Vertrauen basierenden, sozialen Struktur innerhalb der Kooperation. Die innerhalb der ersten Phase von den anderen mitgetragenen, aber nicht bis zum Ende umgesetzten Versuche, ein Vertragssystem zu installieren, zeugen vor allem davon, dass die Kooperationspartner sich zuerst ein aufeinander abgestimmtes, ausdifferenziertes technisch-instrumentelles Subsystem (Leistungen für die Nutzer des gemein-

samen Hauses und von den Organisationen eingesetzte Ressourcen und Mittel) und ein verbindendes kulturell-geistiges Gebäude schaffen mussten, ehe sie die Struktur ihrer sozialen Beziehungen untereinander, inklusive der Leitung innerhalb der Kooperation, selbst als ein gemeinsam zu lösendes zentrales Entwicklungsproblem ansahen. Nach Abschluss der Aufbauphase rückten damit im Jahr 2004 zwei Entwicklungsprobleme des sozialen Subsystems der Kooperation in den Mittelpunkt. Zu klären war:

*Erstens:* Wie soll eine nicht mehr auf die Setzungen und Interventionen der “Gründer” und die gegenseitigen dichten persönlichen Beziehungen der Kooperationspartner zentrierte, neue Organisationsstruktur geschaffen werden, welche

- die Selbstorganisationsfähigkeit aller Beteiligten, deren Verantwortungsübernahme und Motivation fördert und ermöglicht,
- die Einheit der Kooperation aufgrund von gemeinsam gesetzten Werten und gegenseitig akzeptierten Verhaltensnormen und Etappenzielen gewährleistet, transparent macht und damit die Kooperation wieder für weitere Partner öffnet,
- die Qualitätsentwicklung jedes Kooperationsbereichs nachvollziehbar macht und fördert?

*Zweitens:* Wie sollen ein nicht mehr ausschließlich auf dem “reziproken Altruismus” beruhender Ressourcenaustausch und der Erhalt des gemeinsam geschaffenen Ressourcenpools statt über einzelne Absprachen so in Verträgen und Nutzungsbedingungen gestaltet werden, dass

- von der Leistungsfähigkeit her verschiedene Partner, die unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen arbeiten, ihre Ressourcen gerecht austauschen,
- bei den festzulegenden Pflichten aller zugleich die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten der Partner berücksichtigt werden,
- das potentielle “Trittbrettfahrerproblem” (individueller Ressourcenverbrauch ohne Gegenleistung) trotz unklarer Verfügungsrechte über den gemeinsamen Ressourcenpool minimiert wird?

Betroffen sind Regeln und Grundsätze sozialer Beziehungen innerhalb der Kooperation. Die Organisationsstruktur korreliert dabei mit dem Fragenkomplex: Was wollen wir? Wofür werden wir gebraucht? Wie regeln wir unterschiedliche Interessen und Bedarfe in der Kooperation an einem Ort gemeinsam? Wer ist in welcher Organisation der Ansprechpartner, in welchen Gremien wird gemeinsam geplant, entschieden, kontrolliert und unter Umständen sanktioniert? Was bringt jede Organisation an Ressourcen ein, wie werden



diese genutzt und ersetzt? Es geht also um eine der jetzigen Kooperation angemessen differenzierte, formale Aufbau- und Ablauforganisation mit entsprechenden Schnittstellen zu den rechtlich selbstständig bleibenden Organisationen. Das zu schaffende Vertragssystem regelt die Rechte und Pflichten innerhalb des sozialen Subsystems.

*Der erste Schritt* ist ein in der Steuerungsgruppe als Vorschlag zu erarbeitendes, anschließend mit allen Partnern im Lernhaus zu überprüfendes neues Konzept für die Organisationsstruktur und Leitung der Kooperation. Dieses Konzept soll

- die Offenheit gegenüber neuen Partnern und Zielen sowie eine von den jetzigen Personen der Steuerungsgruppe unabhängige Organisationsstruktur der Kooperation fördern,
- die Selbstorganisation der heterogenen Kooperation und ihrer Partner im Lernhaus durch die Abgrenzung von Aufgaben, Rollen, Funktionen und Verantwortlichkeiten ermöglichen, fördern und stützen,
- die Partizipation aller Kooperationspartner in Bezug auf den Wandel, eventuelle Neuschaffung der Kooperations-Gremien, ihr Zustandekommen, ihre Besetzung, ihre Entscheidungsrechte, Steuerungsaufgaben und Informationspflichten gewährleisten.

*In einem zweiten Schritt* kann der Aushandlungsprozess der gegenseitigen Rechte und Pflichten in Bezug auf den Mitteleinsatz und -verbrauch zu einem sich in Verträgen niederschlagenden Ergebnis zu einem vorläufigen Ende geführt werden.

Erst die Umsetzung der neuen Organisationsstruktur und des Vertragswerks wird die Steuerungsgruppe und damit die intermediär involvierte Agentur von einem auf der Führung durch vertraute Personen beruhendem Management des Lernhauses entlasten. Erst dann wird ein auf Zielvereinbarungen beruhendes Management ermöglicht, welches (Selbst-)Steuerungsfunktionen von Detailprozessen stärker an die Einzelorganisationen und gemeinschaftlichen Teilprojekte delegiert. Bis dahin hat unsere Agentur innerhalb des Management auf Zeit eine ausgleichende und vermittelnde Funktion. Hinzu kommt, erst wenn die Kooperation ihr eigenes, angemessenes soziales Subsystem selbstbewusst, erfolgreich und transparent gestaltet hat, erst dann entstehen auf die Organisationen zurückwirkende Veränderungsimpulse und -zwänge für die Weiterentwicklung der jeweiligen organisationsinternen kulturellen, sozialen und technisch-instrumentellen Subsysteme.

Die Kooperation ist ein Experiment aller Beteiligten, um die Bildungs- und Vereinsarbeit in einer durch kulturelle Segregations- und soziale Differenzierungsprozesse charakterisierten Umwelt integrativ werden zu lassen. Gleichzeitig wächst die Erkenntnis, dass innerhalb des Gesamtsystems der regionalen Lernkultur eine Fragmentierung von Bildungskompetenzen, jeweils beschränkt auf die spezialisierten Träger, mit ihren unterschiedlichen Organisationskulturen, in den diversen Zuständigkeiten von fachlich selbst auseinanderdriftenden Verwaltungen und Förderprogrammen eingetreten ist.

Weder das Problembewusstsein, noch aus theoretischen Erwägungen oder externer Beratung stammende Handlungsempfehlungen sowie von oben verordnete Reformen sind für einen angemessenen Wandel regionaler Lernkultur und der in ihnen tätigen Organisationen allein oder zusammengenommen hinreichend. Es gibt keine fertigen Lösungen und Konzepte, welche Organisationen auf Anordnung oder aus einer vernünftigen Einsicht heraus umsetzen, sie müssen stattdessen gemeinsam gesucht, entdeckt und ausprobiert werden. Deshalb ist das Lernhaus als Labor so bedeutsam. In diesem Labor lernen die kooperierenden Akteure von- und miteinander. Ohne dieses Lernen und die entsprechende aufeinander und die Nutzer bezogene Verhaltensänderungen könnte sich aber auch die Kooperation selbst nicht entwickeln, d. h. erst die Kooperation macht dieses Lernen von innen heraus erforderlich.

Die folgenden Abschnitte beschreiben diese Lernprozesse der Partner innerhalb der Kooperation in ihrem Zusammenhang mit der Schaffung eines Lernorts, der den Nutzern vielfältige Bildungszugänge eröffnet. Sie beschreiben dabei auch die von uns als Regionaler Tätigkeits- und Lernagentur in diesen Lernprozessen wahrgenommenen Aufgaben.

## **4 Informelles Lernen und interkulturelle Kompetenzentwicklung innerhalb der Kooperation**

Man sagt: Kooperieren müsste erlernt werden, und dass in Kooperationen gelernt werde. Dies ist eine im Alltag hinreichend bewiesene Aussage, deren Wahrheitsgehalt alle, die bereits kooperiert haben, bestätigen können. Ein logischer Schluss daher auch die Behauptung, dass in kulturell heterogen zusammengesetzten Kooperationen interkulturelles Lernen stattfindet. Im Lernhaus hat sich eine solche heterogene Kooperation von Partnern mit unter-

schiedlichen Zielen, Interessen, Leistungs- und Gestaltungsmöglichkeiten herausgebildet. Die auf Dauer angelegte Zusammenarbeit im Lernhaus ist von den Organisationen eine strategisch und politisch gewollte Kooperation, d. h. die politisch verantwortliche Leitung der Volkshochschule und Vereinsvorstände unterstützen und begleiten die Kooperation, aber es sind nicht unmittelbar sie selbst, die im herausgebildeten "Kooperationssystem" arbeiten, sondern Programmbereichs-, Projekt- und Werkstattleiter, Dozenten, Trainer und Berater. Diese agieren miteinander und treffen mit ihrem jeweils durch unterschiedliche Berufs- und Organisationskulturen geprägten Habitus aufeinander. Dabei werden von ihnen die kulturellen Differenzen erlebt und erfahren.

Die Programmbereichsleiter gehören der Volkshochschule an, diese ist jedoch gleichzeitig Teil der Bezirksverwaltung und des Berliner öffentlichen Dienstes. Es gibt in der Verwaltung eine spürbare Tendenz, sich mit dem Gemeinwohl zu identifizieren. Innerhalb der Volkshochschule beobachten wir *diversity of access* und *access of diversity* – einen in der Arbeit sich vollziehenden Zugang zur kulturellen Vielfalt der Stadt und verschiedene Zugänge zu den einzelnen Teilnehmergruppen selbst. Unsere Beobachtungen und Erfahrungen als Intermediäre in der Zusammenarbeit mit dem Bezirksamt decken sich mit dieser von Schiffauer beschriebenen Charakterisierung "hierarchischer Berufskulturen": "Neue Deutungen, Entwürfe werden entwickelt und fließen weiter. Was die Beamtenkultur auszeichnet scheint, ist der kontrollierte, sozusagen gemäßigte Charakter dieses Flusses. Vieles bewegt sich in einem vorgegebenen Rahmen – das Ideal der Vernunft (das oft die Form des Ausgleichs und der Synthese annimmt) scheint wichtiger als das Ideal der Innovation. Eine Neuerung ist nicht schon ‚per se gut‘. Dies erlaubt durchaus Veränderungen, aber doch ‚innerhalb von Grenzen‘ ... Der feste Rahmen, in dem sich diese Kultur entfaltet, macht sie weniger anfällig für extreme Pendelschläge als die anderen Berufskulturen. Der Einzelne ist sozusagen eingebunden – synchron in die Aufsichtung der Institution und vor allem diachron auf Grund einer festen Laufbahnerwartung. Da Aufstieg positiv bewertet wird, kommt es nicht zu einer Verkapselung, sondern durchaus zur Entfaltung der Dynamik von Aspiration und Abgrenzung. Auch diese scheint sich sozusagen nur gebremst zu vollziehen – die Übernahme von Moden wird offenbar eingehegt durch eine Kultur des Angemessenen, die eher mit den vorhandenen Differenzen spielt, als daß sie sie ‚kühn‘ in Frage stellt." (Schiffauer 1997, S. 107) Für Experimentatoren aus der Volkshochschule wird die Kooperation zur Bühne, erst die Kooperation erzeugt ein ihnen gemäÙes innovatives Milieu, welches innerhalb der Verwaltung selbst nur wenig entwickelt ist. D. h. aber auch, diejenigen, die sich auf diese Bühne vorwagen, riskieren zugleich

Konflikte innerhalb ihrer Herkunftsorganisation; für die anderen sind dies Konflikte hinter den Kulissen der ihnen fremden Verwaltung.

Die aus den Vereinen stammenden und in der Kooperation tätigen Werkstatt- und Projektleiter, und ich zitiere wiederum Schiffauer: “ ... zeichnen sich dadurch aus, daß sie ... wenig in feste Berufsgruppen integriert sind und daß sie gleichzeitig auch wenig Integration in die Stadt bzw. Gesellschaft als Ganzes genießen.” Die Betonung liegt hier auf als Ganzes, denn sie sind über ihre Vereine und informelle Netze natürlich in das Leben der Stadt integriert und in ihren Arbeitsbereichen auch über die Vereine hinaus bekannt und anerkannt. Vereine vertreten bewusst Interessen von Minderheiten oder verfolgen spezielle, wenn auch gemeinnützige, Zwecke. “Die Gemeinsamkeit der Position liegt darin, daß sowohl access to diversity wie diversity of access eine sehr große Rolle spielen; die relativ geringe Einbindung dieser Gruppe läßt dabei die Prozesse kultureller Deutung schneller und radikaler ablaufen als in anderen Gruppen.” (Schiffauer 1997, S. 109 f.) In der Kooperation werden Ergebnisse erwartet, der manchmal radikale Anspruch bricht sich hier am tatsächlich Realisierbaren. Das den Vereinen oftmals eigene “Vorurteil” gegenüber der Verwaltung schlechthin, wird erst in der gemeinsamen Zusammenarbeit überprüfbar.

Die gemeinsame Arbeitserfahrung in der Kooperation gibt zuerst den beteiligten Personen die Möglichkeit der Differenzierung – untereinander sowie in Bezug auf das Erlebte im Unterschied zu vorherigen Annahmen und Erwartungen. Aber: Durch individuelle Horizonterweiterung und sich kooperationsintern herausbildende gemeinsame Kulturmuster ändern sich noch lange nicht die herrschenden Deutungs- und Verhaltensmuster innerhalb der Herkunftsorganisationen. Die Lösung von Konflikten innerhalb der Kooperation erzeugt vielmehr zusätzliche organisationsinterne Konfliktpotentiale, welche vor allem die in der Kooperation exponierten Personen betreffen. Diese organisationsinternen Konfliktlagen implizieren vielfache Zwänge: Die innerhalb der Kooperation angegangenen Projekte müssen erfolgreich – und deshalb auch machbar – sein, und die sich innerhalb der Kooperation selbst ergebenden Konflikte müssen unter diesem gemeinsamen Erfolgsdruck offen ausgeglichen und konsensual gelöst werden. Lösungen müssen wiederum in die Organisationen zurückgekoppelt werden.

Die Unterschiedlichkeit der Berufs- und Organisationskulturen in der Kooperation, daraus entstehende Konfliktpotentiale in der Kooperation und den Organisationen selbst ermöglichen und erfordern das von- und miteinander Lernen. Kooperierende Akteure lernen die differenzierten sozialen Positionen der Partner (und ihre eigene) innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtsystems besser wahrzunehmen. Die Kooperation ermöglicht den gegenseitigen Per-

spektivenwechsel, das gegenseitige Verstehen. Erst dieses Lernen ermöglicht die Achtung der aus diesen Positionen resultierenden Rollen und Funktionen. Oftmals ergibt sich erst daraus die Anerkennung der Leistungen, weil die konkreten Bedingungen ihrer Erbringung so bekannt werden. Das heißt auch, sie gestehen sich gegenseitig die für eine Kooperation erforderlichen Toleranzen im Handeln zu, die sie organisationsintern oftmals nicht dulden würden. Aber es bleibt nicht nur bei dem Verstehen und dem lernenden Umgang mit den unterschiedlichen Berufs- und Organisationskulturen. Wir beobachten ebenso die Entstehung gemeinsamer für die Zusammenarbeit förderlicher Deutungs- und Handlungsmuster.

Der Gewinn dieses anstrengenden Differenzlernens innerhalb der heterogenen Kooperation liegt in einer Zunahme interkultureller Kompetenz für

- die Überprüfung des eigenen kulturalistischen Blicks auf sich selbst und die anderen und der Folgen für das eigene Handeln,
- das Verstehen der “anderen” und ihres Verhaltens,
- eine sich gegenseitig zugestandene Fähigkeit, mit den aufeinandertreffenden Kulturen und Konflikten gemeinsam respektvoll und lösungsorientiert umzugehen und sich dafür in diesem Raum – ohne versichernden Rückgriff auf von außen vorgetragene oder frühere Stereotypen – orientieren zu können.

Interkulturelles Lernen stellt eine Zumutung dar, es bedarf des Mutes, sich die Ungewissheit eigener Bilder von und Ansichten über andere einzugestehen. Es ist eine Zumutung, damit auch die eigene Orientierungs- und Urteilsfähigkeit, die Kultur der eigenen Berufsgruppe und Organisation in Frage zu stellen.

Gerade weil das in der Zusammenarbeit abverlangte interkulturelle Lernen eine Zumutung ist, viel auf dem Spiel steht und Konfliktpotentiale enthält, benötigen heterogene Kooperationen

- Strukturen und Regeln, die diese Komplexität auf ein handhabbares und für die Beteiligten akzeptierbares Maß reduzieren,
- Konfliktklärungsinstanzen,
- einen gemeinsamen Reflexionsrahmen.

Als von den involvierten Organisationen weitgehend unabhängiges, intermediäres Team sind wir gefragte Gesprächspartner für die notwendige Selbstverständigung der im Lernhaus handelnden Personen. Wir versuchen Konflikte zu erkennen und sie in Einzel- und Gruppengesprächen oder den vorhandenen Gremien zu klären. Zugleich kann der individuelle interkulturelle Kompe-

tenzgewinn nicht allein durch die handelnden Personen informell in die Organisationen transferiert werden, es bedarf formalisierter Austauschformen und -gelegenheiten, die Schlüsselpersonen der beteiligten Organisationen und Netzwerke einschließen. (Vgl. Gliederungspunkt 6)

Im Lernhaus haben wir als Regionale Tätigkeits- und Lernagentur Berlin Mitte diese Aufgaben als “unabhängige” Agentur, als gefördertes Modellprojekt, übernehmen können. Wir haben zugleich die Erfahrung gemacht, dass sich diese Prozessbegleitung, in Einheit von Begleitung des Handelns und Lernens in der Kooperation, nur als Team mit verteilten Rollen und Schwerpunkten bewältigen lässt. Die Projektentwicklung, die Kommunikationsgestaltung nach innen und außen, die Steuerung, die individuelle Beratung und Konfliktmoderation sind sich im konkreten Fall für eine Person oftmals gegenseitig ausschließende Aufgaben, denn sie erfordern ein jeweils unterschiedliches Verhältnis von Nähe und Distanz zu den Einzelnen, ihren Tätigkeiten und Beziehungen.

Zuerst ist also das Lernen der professionellen Akteure im Bildungssystem erforderlich, um dann anderen die Zugänge zum Lernen zu ermöglichen und das geforderte lebenslange Lernen sinnvoll zu gestalten.

Die wachsende interkulturelle Kompetenz der Akteure des Lernhauses war und ist die Voraussetzung, um die unterschiedlichen Zugänge zu den Teilnehmern im Haus und der Stadt zu verbinden und rückwirkend bildungsvermittelte Zugänge der Teilnehmer zur Gesellschaft zu verbessern.

In der Diskussion um das lebenslange Lernen wurde die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von verschiedenen Lernformen, informelles, formelles und formales Lernen, gelenkt. (Dohmen 2001) Damit wurden auch Orte und Lernarrangements, welche die Verbindungen und Übergänge zwischen diesen praktizierten Lernformen ermöglichen und befördern, stärker in das Bewusstsein professioneller Bildungsplaner und von Projektverantwortlichen in gemeinnützigen Organisationen des sozialen Umfelds gerückt. So konzentrierte sich die Entwicklungsarbeit auch für uns und alle Beteiligten im Lernhaus nicht nur auf die Beziehungen zwischen den eigenen Angeboten und ihren tatsächlichen und potentiellen Nutzern, sondern verstärkt ebenfalls auf die Gestaltung des Lernhauses als ein Lernort, an dem viele unterschiedliche Menschen in verschiedener Art und Weise lernen. Wie kann also der Lernort unter verschiedenen Perspektiven betrachtet und gestaltet werden?



## 5 Das Lernhaus als interkultureller Lernort

Heute werden mit den Begriffen Volkshochschule, Jugendclub, Medienwerkstatt usw. Gebäude, Tätigkeiten (in den Kurs, den Club oder die Werkstatt zu gehen), Institutionen, Bereiche der Erwachsenenbildung/des Erwachsenenlernens, der Jugend- oder medienpädagogischen Arbeit verbunden.

Der ursprüngliche von der Volkshochschule und uns gesetzte Arbeitstitel "Offenes Haus des Lernens" impliziert Vorstellungen von einem öffentlichen Denk- und Erlebnisraum als einem Ort der direkten Kommunikation, der für seine Besucher und die in ihm Arbeitenden Bestandteil ihrer Lebensqualität im Stadtteil und in der Stadt ausmacht. Wenn es immer erst das Lernen der Teilnehmer selbst ist, welche das angebotene Programm zur Bildung macht, dann wird die Qualität und Identität des Lernhauses wie jedes anderen Lernorts sowohl von den "Lernern", den anbietenden Organisationen und den sich zwischen ihnen allen entwickelnden Beziehungen im Haus bestimmt. Für die intermediäre Gestaltung stellte sich daher die Frage, wie die Beziehungen unter den Teilnehmern, zwischen ihnen und dem Programm, den sie anbietenden Institutionen und den sie umsetzenden Personen gefördert werden können.

Auf den ersten Blick ist das Lernhaus Pohlstraße ein Ort, Rahmen und Gegenstand des alltäglichen spontanen Austauschs. Viele Menschen sind tagtäglich als Dozenten, Teilnehmer, Werkstattleiter usw. im Haus. Sie lernen, lehren oder arbeiten hier. Die Teilnehmer kommen mit konkreten Zielen: Zuwanderer lernen Deutsch, Krankenschwestern lernen türkisch, Jugendliche machen einen Film, Polizisten besuchen ein interkulturelles Training. Im Flur, in der Cafeteria, im Hof begegnen sie sich zufällig, zwanglos. Manchmal ergeben sich Gespräche und Bekanntschaften. Es ist ein offenes Haus, manche Idee entstand auf dem Flur, manche Verabredung zwischen "Tür und Angel". Orte, welche die Begegnung und den zufälligen Austausch ermöglichen, werden trotz der offensichtlichen residentiellen und kulturellen Segregation in den Großstädten oft unterschätzt. Binder ist zuzustimmen, wenn sie schreibt:

"Doch könnte es ein Ziel gegenwärtiger sozialer Stadtentwicklungspolitik sein, zwischen den Lebensrealitäten der BewohnerInnen, dem Sinn, den sie ihrem Leben geben, und den artikulierten Wünschen zu vermitteln. Zum Beispiel, indem soziale Räume zufälliger Begegnung ernster genommen werden und nicht weitreichenden Ästhetisierungsstrategien zum Opfer fallen. Samuel R. Delany hat auf die Wichtigkeit solcher zufälligen Begegnungen hingewiesen. (Delany 1999) Während die organisierten sozialen Beziehungen meist zu mehr oder minder homogenen sozialen Netzwerken führen (networking), bietet der zufällige Kontakt (contact) Austausch zwischen ,Verschiedenen' und

kann daher, so Delany, das demokratische Miteinander stärken.” (Binder 2002, S. 13 f.)

Diesen Ermöglichungsraum für spontane Begegnungen und Gespräche förderten alle Beteiligten zuerst bei der Raumplanung, den Umbauarbeiten, der Einrichtung einer Cafeteria und dem Computersalon als größtenteils offenem Raum, später auch mit Ausstellungen und Festen.

Im Lernhaus werden die unterschiedlichsten Lernangebote in verschiedensten Formen unterbreitet. In der Videowerkstatt können Ansichten, Geschichten und Visionen erzählt, in das Medium Video übersetzt und präsentiert werden. Bei den Vorführungen werden Fragen gestellt, Anordnungen geprüft. Sie bieten Raum für Gefühle, Reflexionen und Auseinandersetzung. In der Videowerkstatt gibt es eine kleine stabile Gruppe junger Erwachsener, die deren Erhalt durch ihre überwiegend ehrenamtliche Arbeit sichern. Sie tun dies erst einmal für sich selbst, denn es ist vor allem auch Raum für ihre eigenen Gefühle, Reflexionen und Auseinandersetzungen. Aber es gibt auch die von ihnen unentgeltlich erhaltenen offenen Angebote für jedermann, die von der Volkshochschule finanzierte Projektarbeit mit Teilnehmern der Deutschkurse und von ihnen im regulären VHS-Programm durchgeführte Video-Kurse. Auch wenn dies bezogen auf die Gesamtheit der Aktivitäten im Lernhaus nur einen geringen Anteil ausmacht, so tragen diese und andere Übergänge zur besonderen Qualität des Lernhauses bei, denn wer von denjenigen Menschen, die einen Deutschkurs besuchen, findet sonst den Zugang zu einer der – wenigen noch existierenden – Medienwerkstätten und wo erhalten diejenigen, die ihr Handwerk als Jugendliche in der Videowerkstatt eines Vereins erlernten, sonst die Möglichkeit als Dozenten vor normalem Volkshochschulpublikum und als Betreuer von Videoprojekten anderer Bildungseinrichtungen zu arbeiten.

Das Lernhaus ist nicht nur ein Ort der Kooperation der Volkshochschule mit Vereinen, sondern es wird regelmäßig als Treffpunkt für Netzwerke und Verbände genutzt und weiterentwickelt. Dazu gehören unter anderem der Lokale Bildungsverbund Tiergarten Süd und der Begleitausschuss für Lokales Soziales Kapital. Diese Treffen geben auch uns Anregungen und Ideen für die weitere Gestaltung des Hauses und deren Teilnehmer nehmen solche für die eigene Arbeit außerhalb des Lernhauses mit. Auch für sie, die beruflich an anderen Orten die Bildungs- und Vereinsarbeit leisten, ist das Lernhaus damit ein Ort der eigenen Bildung, Besinnung und Auseinandersetzung.

Kurz nach der Eröffnung des Lernhauses begannen wir über unseren Verein Kommunales Forum Wedding e.V. mit selbst gesteuerten Fortbildungen für



uns und Mitarbeiter aus verschiedenen Einrichtungen der Gemeinwesenarbeit, dem "Forum Gemeinwesenarbeit". Die jeweiligen Themen, Lernformen und Termine wurden immer für einen überschaubaren Zeitraum von einem halben Jahr gemeinsam bestimmt. Was mit Gastvorträgen und Diskussionen begann, entwickelte sich ab Mitte 2003 unter dem Motto "Wir reflektieren Praxis" zur gegenseitigen kollektiven Beratung. Mitarbeiter von Projektträgern und Bezirksverwaltungen aus den Berliner Bezirken Mitte, Lichtenberg-Hohenschönhausen, Steglitz-Zehlendorf, Friedrichshain-Kreuzberg und Pankow stellten ihre Nachbarschaftshäuser, sozio-kulturellen Zentren, ihre Planungs- und Beteiligungsverfahren, die auftretenden und zu beratenden Problem- und Fragestellungen vor. Kollektive Beratung findet hier als gegenseitiges Zuhören, Eingehen auf die und Erörtern der konkreten Problemlagen jener Einrichtung oder Institution statt, der am jeweiligen Tag das Forum gewidmet ist. Daraus entstehen wieder gemeinsame Themen, wie die Fragen nach dem beruflichen Selbstverständnis, nach der Bedeutung des Auftrags einer öffentlich finanzierten Einrichtung oder kommunaler Verwaltungen sowie nach dem Wert von Orten, von denen aus agiert wird, und ihrer Einbindung in den Stadtteil und in soziale Handlungsräume. Das Lernhaus wird hier selbst Ort kleiner, autonomer Öffentlichkeiten sowie Knotenpunkt einer über den Bezirk hinausgehenden sektorübergreifenden Vernetzung und des selbst organisierten Weiterlernens miteinander.

In der alltäglichen Kommunikation innerhalb des Lernhauses werden wiederkehrende Probleme aufgeworfen, die im schnelllebigen Alltag weder genau erfasst, geschweige denn ausführlich miteinander besprochen werden können. Die Kooperation bedarf regelmäßig wiederkehrender Formen der gegenseitigen Verständigung und einen ihr gemäßen Reflexionsrahmen. Als Agentur versuchen wir wiederkehrende Probleme zu identifizieren und in Veranstaltungsthemen zu übersetzen. Oftmals handelt es sich um Probleme, welche die Partner des Lernhauses sowohl für sich selbst klären müssen, die aber auch generelle, weit über das Lernhaus hinausreichende Fragestellungen darstellen. Gleichzeitig sind zieloffene Kooperationen gerade wegen des enormen internen Kommunikationsaufwands regelmäßig auf Impulse von außen, auf ein "Durchlüften" angewiesen. Für uns kommt ein Drittes hinzu: Über die Gestaltung des Austauschs können wir die Projektpartner aus dem Lernhaus anhand gemeinsamer Themenstellungen mit anderen in den Dialog bringen, so dass ein regionaler Zusammenhang entsteht.

## **6 Regionale Tätigkeits- und Lernagentur als Initiator, Verstärker und Organisator von Austauschprozessen**

Als intermediäre Agentur begreifen wir die Übersetzung der wiederkehrenden Problemstellungen in Themen und den Transfer von Impulsen als unsere ureigensten Aufgaben. Nach der Ideenwerkstatt (2001) markieren die Workshops "Lernkulturen im Stadtteil" (2002), "Lernorte im Stadtteil/Chancen kommunaler Bildungspolitik" (2003) und die transnationale Lernpartnerschaft "Pathways to Learning" (2003) Meilensteine eines sich qualitativ entwickelnden Austauschprozesses. Dieser Austauschprozess stellt im Kern eine an aktuellen Entwicklungsproblemen orientierte Weiterbildung dar. In dieser Weiterbildung qualifizieren sich die Beteiligten im und durch den Austausch gegenseitig und stärken ihre Orientierungsfähigkeit als kulturelle Voraussetzung ihrer eigenen Handlungsfähigkeit. Die Aufgaben der intermediären Agentur lassen sich für die Organisation dieses Austauschs in drei Punkten zusammenfassen:

- Übersetzung von wiederkehrenden alltäglichen Problemen in relevante Themen für die Entwicklung der regionalen Lernkultur,
- Auswahl des Teilnehmerkreises und Überprüfung der Themenstellung mit ausgewählten "Schlüsselpersonen",
- Bestimmung der Architektur des Austauschprozesses (als Reihe von Veranstaltungen in unterschiedlichen Formen) und des Designs der jeweils einzelnen Veranstaltungen.

Da das in diesen Veranstaltungen stattfindende, gemeinsame Lernen seinen Ausgangspunkt in einer zieloffenen Kooperation hat, können Themen und Zielstellungen nicht curricular auf einen längeren Ablauf hin vorweggenommen werden. Erst im Rückblick erschließt sich die genetische Logik, der in jeweils vielen Vorgesprächen mit den Beteiligten gefundenen Reihe von Themenstellungen.

### **6.1 Von der Ideenwerkstatt zu Workshops der ABWF/QUEM im Lernhaus**

Während wir 2001 in der Ideenwerkstatt Name, Struktur, Bildungsangebote, Kooperationspartner eines neu zu schaffenden Lernorts im Stadtteil als Themen setzten, ging es im Jahr 2002 nach der Etablierung des Lernhauses in einem von uns vorbereiteten und durchgeführten Workshop der Arbeitsgemein-

schaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) um die Beziehungen des Lernhauses zu anderen Lernorten im Stadtteil, Erwartungen an das Haus und seine Akteure und um das Verhältnis dieser Erwartungen zum Leistbaren. Wir sensibilisierten uns und andere für die Vielfalt der in einem Stadtteil praktizierter Lernkulturen unterschiedlicher Gruppen an unterschiedlichen Orten: im Moscheeverein, im Sportclub und in den verschiedenen Bereichen des Lernhauses selbst. Nach der Durchführung von Pilotkursen für Deutsch als Fremdsprache und im Kontext der Diskussion des Zuwanderungsgesetzes interessierte nicht nur uns, sondern neben der Fachöffentlichkeit der Sprachvermittlung auch die Akteure der Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit die Relation von gesellschaftlichen Integrationserwartungen an Deutschkurse zum Realisierbaren einer 600 Stunden umfassenden Sprachausbildung.

Im Jahr 2003 wurden diese beiden Problemstellungen auf einem weiteren ABWF/QUEM-Workshop im Lernhaus (Lernorte im Stadtteil/Chancen kommunaler Bildungspolitik) unter den Arbeitsgruppenthemen Kooperation und Lernformen wieder aufgegriffen. Die aus dem Arbeitskreis Interkulturelle Kommunikation in der Kommune stammende Problemstellung der interkulturellen Öffnung von Verwaltungen wurde in das Thema der Öffnung von Lernorten transformiert. Die Frage nach der Beschaffenheit von Kooperationen wurde diesmal anhand des Deutschunterrichts als Fremdsprache gestellt – also eine dem Lernhaus wiederum eigenen Problematik. Wie müssen Kooperationen beschaffen sein, die Deutsch als Fremdsprache zum Teil einer umfassenden Sprachförderung werden lassen? Sprachförderung – auch als ein gefördertes Netz von Kommunikationsanlässen und -orten zwischen Zugewanderten und Aufnahmegesellschaft verstanden, erfordert die Kooperation von sprachvermittelnden Bildungseinrichtungen mit anderen Organisationen. Welche Organisationen können, wollen und sollten sich dieser gesellschaftlichen Aufgabe annehmen? Wie müssen Kindertagesstätten, allgemeinbildende Schulen, Vereine, Kultureinrichtungen, Betriebe und Verwaltungen sich dafür interkulturell öffnen? Wie sollten ihre Beziehungen zu den Bildungsträgern in einer Kooperation gestaltet sein?

Die sich anhand des gemeinsamen Dialogs von Praktikern aus der Erwachsenenbildung, Gemeinwesenarbeit, Politik, Verwaltung und Wissenschaft entwickelnden Fragen und Antworten lassen sich in Bezug auf andere Fälle generalisieren: Welche Lernatmosphäre und welche Lernarrangements sind notwendig, wenn Menschen aus den verschiedensten Kulturen, mit den unterschiedlichsten Lebenserfahrungen und Bildungsabschlüssen an Bildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen teilnehmen? Begreifen wir Integration nicht nur als Erwartung an die Zugewanderten sondern auch als Aufgabe der Aufnahmegesellschaft? Was müssen wir selbst dafür lernen und tun? Welche

Grenzen hat Öffnung, welche Verantwortung übernimmt eine sich öffnende Organisation und Gesellschaft? (Hartmann/Nadolny/Rennert 2004).

## **6.2 Transnationale Lernpartnerschaft “Pathways to learning” und stadtteilübergreifende Kooperation**

Wir entwickeln den Austausch als Ort der Begegnung und Qualifizierung unter dem Motto “Beteiligung durch Austausch – Austausch durch Beteiligung”.

Im Jahr 2003 gingen wir mit der Volkshochschule Berlin Mitte, dem Bund gegen ethnische Diskriminierung in der Bundesrepublik Deutschland, Clondalkin Partnership (Dublin) und dem Martineum (Szombathely) die Lernpartnerschaft “Zugänge zum Lernen – Pathways to Learning” ein. Auch mit dieser Lernpartnerschaft verfolgen wir die Absicht, uns und unseren Partnern im Lernhaus einen kontinuierlichen Rahmen und strukturierten Ablauf für Austauschprozesse, diesmal unter Einschluss von Partnern aus Irland und Ungarn, zu ermöglichen. Das Ziel der im Jahr 2003 begonnenen Lernpartnerschaft mit Organisationen aus Berlin, Dublin und Szombathely ist es, den Zugang zu und die Beteiligung an lebenslangem Lernen für unterrepräsentierte/marginalisierte Gruppen in benachteiligten Stadtteilen der beteiligten Regionen zu fördern. Die Bildungsinstitutionen sollen darin ermutigt und unterstützt werden, diesen Gruppen Bildungszugänge zu eröffnen und ihre Ressourcen für lebenslanges Lernen zu erschließen. In einem ersten Schritt wurden bis Ende 2003 Literaturrecherchen zu (Zugangs-)Barrieren bezüglich des lebenslangen Lernens erstellt, in einem zweiten Schritt überprüften wir jeweils vor Ort die Ergebnisse der Literaturrecherchen in getrennten, aus Experten der Minderheiten und Bildungsinstitutionen gebildeten Fokusgruppen. Durch die Fokusgruppen konnten die Beteiligten und wir die organisations- und gruppenintern von den gemeinsam zu lösenden Problemen und Aufgaben unterscheiden. Letztere stellten dann in einem dritten Schritt Themen der jeweils lokalen, Anfang des zweiten Quartals 2004 in Berlin, Dublin und Szombathely durchgeführten Workshops dar. Um die unterschiedlichen Ergebnisse der lokalen Lernprozesse miteinander auszutauschen, wurde im vierten Schritt von uns im Juni 2004 ein transnationaler Workshop aller Partnerorganisationen im Lernhaus Pohlstraße durchgeführt. (Materialien und Berichte – [www.pathwaystolearning.net](http://www.pathwaystolearning.net))

2004 und 2005 sind es vor allem die Projekte “Integration in der Mitte Berlins” und die Fortsetzung der Lernpartnerschaft “Pathways to Learning – Zugänge zum Lernen”, die den Lern-, Gestaltungs- und Profilierungsraum für unser intermediäres Handeln bilden. Das Projekt “Integration in der Mitte Berlins” bedeutet für uns die konkrete Arbeit der Projektpartner im Gemein-

wesenzentrum Sprengelkiez (Wedding) und im Lernhaus Pohlstraße (Tiergarten) über die Gestaltung von Workshops und die gemeinsame, von uns als Agentur durchzuführende Evaluierung mit dem kommunalpolitischen Handlungsraum zu verbinden. Pathways verstehen wir gemeinsam mit den teilnehmenden Partnern aus Dublin, Szombathely und dem Lernhaus als eigenes “Labor für interkulturelles Lernen” und als Basis für die Entwicklung weiterer europäischer Kooperationsprojekte.

## **7 Abschließende Bemerkungen**

Ausgehend von der kulturellen Segregation und sozial zunehmenden Differenzierung der gesellschaftlichen Gruppen in der postmodernen Stadtgesellschaft entsteht der Bedarf nach integrativen Orten und Sphären. Es ist eine offene Frage, wie wir in einer gleichzeitig von Kriegen und Terroranschlägen gezeichneten Welt und den sie begleitenden ideologischen Auseinandersetzungen mit den eigenen Konflikten und Spannungen vor Ort umgehen. Die Integrationsbereitschaft von Zuwanderern nur zu fordern und ihnen weiterhin oftmals gleichzeitig die Zugänge zu Arbeit und Bildung durch Gesetze, Vorschriften und kulturelle Ausschließungsprozesse zu verwehren, gefährdet die soziale Kohäsion. Aber ganz unabhängig von den erforderlichen Schritten des Gesetzgebers haben die Akteure des Bildungssystems und der Gemeinwesenarbeit auch eine eigene Verantwortung. Letztendlich ist es ihre Aufgabe, die Bildungszugänge Erwachsener zu entwickeln und sich selbst auf kulturell unterschiedliche Nutzer ihrer Angebote einzustellen. Dafür müssen sie sich jedoch selbst interkulturell öffnen und sich in der Kooperation ihre spezialisierten und durch die bisherige Arbeitsteilung fragmentierten Kompetenzen untereinander zugänglich machen. Die Bewältigung der dabei entstehenden Aufgaben für die externe Projekt-, Organisations- und Kooperationsberatung und Moderation, für unterstützende Organisationsleistungen und befristetes Management sowie für die kontinuierliche Gewährleistung des Austauschs in Kooperationen und Netzwerken stellt zugleich eine gesellschaftlich sinnvolle Leistung unserer intermediären Agentur für die Entwicklung der regionalen Lernkultur in Berlin Mitte dar.

## Literatur

Bootz, I.; Kirchhöfer, D.: Der Programmbereich "Lernen im sozialen Umfeld". In: Zwei Jahre "Lernkultur Kompetenzentwicklung". Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-report, Heft 79. Berlin 2003, S. 139-189

Binder, B.: Nahwelten – Zur Produktion von Lokalität in einer spätmodernen Stadt. In: Binder, B. (Hrsg.): Nahwelten – Tiergarten-Süd. Berlin, Münster 2002, S. 7-20

Delany, S.R.: Times Square Red Times Square Blue. New York, London 1999

Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Bonn 2001

Diehl, U.: Die Stadtteilarbeit aus Sicht der Volkshochschule. In: Hartmann, S.; Nadolny, J.; Rennert, H.-G.: Lernorte im Stadtteil, Chancen kommunaler Bildungspolitik. Workshop am 27.11.2003 im Lernhaus Pohlstraße, Dokumentation. Berlin 2004

Glasl, F.; Lievegoed, B.: Dynamische Unternehmensentwicklung. Bern, Stuttgart, Wien 2004

Hartmann, S.; Nadolny, J.; Rennert, H.-G.: Lernorte im Stadtteil, Chancen kommunaler Bildungspolitik. Workshop am 27.11.2003 im Lernhaus Pohlstraße, Dokumentation. Berlin 2004

Pathways to learning. Eine transnationale Lernpartnerschaft: Literaturumschauen aus Berlin und Dublin zu Bildungsbarrieren für Minderheiten. Berichte der Fokusgruppentreffen, lokalen und transnationalen Workshops unter [www.pathwaystolearning.net](http://www.pathwaystolearning.net)

Schiffauer, W.: Zur Logik von kulturellen Strömungen in Großstädten. In: Schiffauer, W.: Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz. Frankfurt am Main 1997

*Jan Nadolny, Kommunales Forum Wedding e. V., Berlin*

# **Netzwerkmanagement als komplexe Anforderung intermediärer Tätigkeit**

## **1 Grundlagen des Auswahlprozesses intermediärer Tätigkeit**

In vorliegender Beschreibung soll am Beispiel der Ergebnisse eines regionalen Netzwerks deutlich gemacht werden, dass Netzwerkmanagementtätigkeiten eines Intermediärs Kommunikations- und Interaktionsbedingungen eröffnen, die zu veränderten Lernkulturbedingungen in Lernorten sowie zu vernetztem Handeln von Akteuren unterschiedlicher Lernorte führen kann. Dabei gehe ich von der These aus, dass Netzwerke selbst Bestandteil einer lernförderlichen Infrastruktur sind, wenn sie Initiatoren und Inputgeber für innovative Entwicklungsprozesse sind, regionale Probleme und deren Lösungen interdisziplinär diskutieren und entsprechende Maßnahmen organisieren.

Ich habe im QUEM-report, Heft 77 (Lernen im sozialen Umfeld ... 2003, S. 126-140) die Arbeit eines solchen lernfördernden heterogenen Netzwerks beschrieben, das individuelle, organisationale und regionale Entwicklungsimpulse durch die Konzipierung und praktische Erprobung eines bewegungsorientierten Bildungskonzepts in Kindertagesstätten (KiTa) und Grundschule im Stadtraum Berlin Ost gesetzt hat. Als Intermediärin habe ich von Anbeginn die Funktion der Netzwerkkoordinatorin, des Netzwerkmanagements übernommen und die Arbeitsgruppe mit aufgebaut. Initiator war die Plan- und Leitstelle Gesundheit als Stabsstelle des Bezirksamts, die auf Grundlage des Gesetzes über den Öffentlichen Gesundheitsdienst in Berlin Aufgaben der Förderung von Prävention und der Gesundheitsförderung wahrzunehmen hat. Lokaler Handlungsbedarf entstand aus der Problemlage, dass immer mehr Kinder zunehmend Defizite in der gesundheitlichen und sozialen Entwicklung zeigen, deren Ursachen in den veränderten "zivilisierten" Umweltbedingungen zu suchen sind: Bewegungsmangel und falsche Ernährung, familiäre und gesellschaftliche Entsozialisierung, Leistungsdruck in Schule und Freizeit erzeugen heute erhebliche Einschränkungen in der Leistungs- und Belastungsfähigkeit von Kin-



dern. Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Zusammenhängen von mangelnden Bewegungsreizen und -möglichkeiten und nicht altersgerechter Entwicklung von Kindern belegen seit Jahren Folgen, die eingeschränkte Lern- und Leistungsfähigkeiten von Kindern nach sich ziehen. Im Komplex mit anderen Sozialisierungsfaktoren können sie zu lebenslang begleitenden Auswirkungen führen: Schul- und Lernmüdigkeit, eingeschränkte Chancen in der Berufsbildung und der beruflichen Tätigkeit, eingeschränkte Lebensqualität etc. Gesundheitswissenschaftler fordern daher zunehmend ganzheitliche lokale Präventions- und Gesundheitsförderkonzepte und benennen KiTa und Schule als geeignete Settingansätze, da sie alltäglicher Lebensort und Lernort von Kindern und Jugendlichen sind.

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" ab 2001 habe ich die Arbeitsgruppe mit dem Ziel koordiniert, den regionalen Entwicklungsprozess zum Aufbau eines bezirklichen Netzwerks bewegungs- bzw. rückenfreundlicher KiTa- und Schuleinrichtungen als Teil einer regionalen Lernkultur durch intermediäre Tätigkeit zu fördern. Durch veränderte pädagogische Konzepte in diesen Einrichtungen soll die altersgerechte, gesundheitsbewusste Entwicklung von Kindern zielgerichtet gefördert werden, um bessere Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen zu schaffen.

Mit der Veröffentlichung der Expertenberichte und Empfehlungen des Forum Bildung 2001, das die Aufgabe hatte, Ziele, Inhalte und Methoden für ein zukunftsfähiges Bildungssystem in Deutschland zu formulieren, wurde der bereits 1996 durch o. g. Netzwerk gesetzte Schwerpunkt bestätigt: Durch Fortbildung von Lehrer/-innen und Erzieher/-innen Schulprofilierungen und Bildungskonzepte für KiTa-Einrichtungen zu entwickeln und praktisch umzusetzen, die die Lernbedingungen für Kinder und Jugendliche, die Lehrbedingungen der Pädagogen und die Zusammenarbeit mit dem sozialen Umfeld (Eltern, Behörden, Unternehmen, Gemeinweseneinrichtungen u. a.) nachhaltig verändern. So wird in den Empfehlungen zur Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur (vgl. Materialien ... 2001, S. 17 ff.) u. a. formuliert:

- Bildungseinrichtungen müssen zu Häusern des Lernens werden. Sie umfassen Lern- und Lebensräume, in denen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden lernen. Unter Einbeziehung der an der Einrichtung Beteiligten – z. B. Lehrer, Schüler, Eltern – muss ein Programm entwickelt werden, das das Profil der Einrichtung deutlich macht und Grundlage für das Lernen und Lehren sowie für die Evaluation ist. Kindertagesstätten und Schulen sind bei der Entwicklung von Programm und Profil zu unterstützen.

- Mit der Öffnung von Bildungseinrichtungen für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld werden Lernprozesse in der Lebenswelt unterstützt und mit der formalen Bildung in Bildungseinrichtungen verknüpft.
- Eltern müssen sich ihrer Verantwortung im Erziehungs- und Lernprozess bewusst sein und stärker bei der Verwirklichung einer neuen Lern- und Lehrkultur in Kindertagesstätten und Schule mitwirken.

Als vordringlich werden in den Empfehlungen des Forum Bildung (vgl. Materialien ... 2001, S. 9 ff.) genannt:

- die frühe Förderung,
- die individuelle Förderung,
- die Verwirklichung lebenslangen Lernens für alle,
- das Lernen, Verantwortung zu übernehmen,
- die Reform der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden.

Diese vordringlich zu lösenden Aufgaben begründen sich darin, dass neben dem wichtigen Lernen in der Familie die Möglichkeiten der Kindertageseinrichtungen und Schulen zur Unterstützung früher und individueller sowie lebensbegleitender Bildungsprozesse deutlich besser zu nutzen sind. Indem altersentsprechende Formen der Mitwirkung und Selbstorganisation, das stärkere Einbeziehen informeller Lernprozesse aus der Lebens- und Arbeitswelt sowie Kooperationen mit anderen Lernorten organisiert werden, entstehen neue Lernkulturen individuell (bei Pädagogen, Kindern, Eltern), in Organisationen (Kindertagesstätten, Schulen, Familien, gemeinwesenorientierten Bildungsstrukturen) und in einer Region (Quartieren, Sozialräumen, Stadtteilen), die zu neuen Normsystemen führen. Die Aussagen des Forum Bildung stärkten daher meine Zielvorstellungen, im Projektzeitraum ab 2001 mit den Netzwerkmitgliedern Vorstellungen zu entwickeln, wie

- eine standortbezogene Verzahnung der Bildungsbereiche Kita und Grundschule erfolgen und auf welche Weise das vom Netzwerk erarbeitete und in mehreren Einrichtungen erprobte Bildungskonzept der bewegungs- bzw. rückenfreundlichen Kita/Schule weiter multipliziert werden könnte,
- eine "Lern"-Vernetzung mit dem sozialen Umfeld der Kita- und Schulstandorte – Jugendhilfeeinrichtungen, Gesundheitsdienste, soziale Einrichtungen u. Ä. – gestaltet werden könnte, um Kindern und Eltern auch außerhalb der klassischen Bildungseinrichtung Zugänge zum Lernen zu ermöglichen und um eine zielgerichtete Zusammenarbeit zur Lösung gemeinsamer Probleme (z. B. bei verhaltensauffälligen Kindern) herauszubilden,

- die durch einzelne Netzwerkmitglieder entwickelten Fortbildungsangebote für Pädagogen und Eltern weiter qualifiziert werden bzw. neue Angebote insbesondere für und mit sozial benachteiligten Eltern (Sozialhilfeempfänger/-innen, Aussiedlern, Migranten) gestaltet werden könnten.

Unterstützend in diesem Prozess wirkte ab 2002, dass die Bundesgesundheitsministerin im Zuge gesundheitspolitischer Reformen mit der Gründung eines Forums für Gesundheitsförderung und Prävention vier zentrale Ziele formulierte, die in den kommenden Jahren Schwerpunkte gesundheitsfördernder Maßnahmen in den Kommunen sein sollen. Eine der genannten Schwerpunktaufgaben zielt auf die gesundheitsfördernde Veränderung der Rahmenbedingungen in KiTa- und Schuleinrichtungen, die ja das Lebensfeld von Kindern und Jugendlichen wesentlich mitprägen.

Im Folgenden sollen die mit o. g. Aufgabenstellungen entstandenen Ergebnisse in der Netzwerkarbeit und die damit verbundenen kommunalen, organisationalen und individuellen Prozesse, die fördernden und hemmenden Rahmenbedingungen sowie meine Funktionen und unterschiedlichen Rollen als intermediär handelnde Akteurin beschrieben werden.

## **2 Netzwerkmanagement als komplexe Anforderung intermediärer Tätigkeit**

### **2.1 Kriterien für Auswahlprozesse zu bearbeitender Handlungsfelder als Intermediärin**

Die auf Initiative der Plan- und Leitstelle Gesundheit des Marzahn-Hellersdorfer Bezirksamts entstandene Arbeitsgruppe mit einem offenen Entwicklungsauftrag zur lokalen Gesundheitsförderung – der Bewegungsförderung von Kindern und Jugendlichen – begann mit sieben interessierten lokalen Akteuren. Auf Anfrage und im Auftrag der Plan- und Leitstelle Gesundheit als kommunale Verwaltungseinheit übernahm ich die Koordinierung dieser Gruppe. Entscheidungskriterien für mich waren:

- Der Auftrag ermöglichte den Einstieg in ein neu aufzubauendes Netzwerk, das ziel- und maßnahmeoffen sich selbst als lernende Organisation entwickeln kann. Einen solchen Prozess ergebnisorientiert zu gestalten, bedeutete zugleich eine Herausforderung an einen eigenen Lernprozess als Intermediärin.

- Die Unterstützung der Plan- und Leitstelle, die sich selbst als neu entstandene Struktureinheit in den Berliner Bezirksverwaltungen in einem Suchprozess befand, war zugesagt: Wie können die allgemein vorgegebenen Aufgaben in konkrete Maßnahmen umgesetzt werden? Sie setzte den Entwicklungsschwerpunkt auf Verhaltens- und Verhältnisprävention von Kindern und Jugendlichen, die mit fast 30 Prozent Anteil an der Bevölkerung als das wichtigste regionale Potential betrachtet wurden und suchte interessierte Akteure und potentielle Partner in der Region.
- Der Berliner Bezirk hatte zu zukunftsorientierten Leitbildern kommunale Beschlüsse gefasst: die Lokale Agenda 21 umsetzen und sich im Rahmen der Mitgliedschaft im Netzwerk Gesunde Städte der BRD als Gesunde Stadt entwickeln. Wie das geschehen sollte und auf welche Entwicklungsschwerpunkte man sich einigt, war und ist ein ständig auszuhandelnder Prozess zwischen Kommunalpolitik, Bürgern, Unternehmen und Organisationen des sozialen Umfelds.
- Als selbst an Gesundheit Interessierte mit dem beruflich-fachlichen Hintergrund als Sportpädagogin mit Teilqualifizierungen im Sporttherapie- und Sozialpädagogikbereich bestand für mich ein persönlich und fachlich begründetes Interesse, gesundheitsfördernde Lebensbedingungen für diese Zielgruppe mit zu entwickeln, da Bewegungsförderung im Vorschul- und Grundschulalter als entscheidende Voraussetzung für die Lern- und Leistungsfähigkeit von Kindern zu betrachten ist.

Mit dem Erfahrungshintergrund als langjährig tätige Intermediärin möchte ich folgende Kriterien als entscheidend bei der Auswahl zu bearbeitender Handlungsfelder benennen:

- und Bedingungen,
- Analyseergebnisse zu Leitbildern regionaler Entwicklung bei kommunalen Entscheidungsträgern und lokalen Akteuren (Bürgern, sozialen Organisationen, Fachämtern der Kommunalverwaltung, Unternehmen),
- fachlich-methodische Kompetenzen der Intermediäre,
- Vorhandensein weiterer, an einer Problemlösung interessierter Akteure in der Region.

## **2.2 Entwicklungsstand von Zielen und Maßnahmen des Netzwerks**

Die entstandene Arbeitsgruppe lokaler Akteure aus Gesundheits- und Bildungseinrichtungen, Sportvereinen und interessierten Bürgern tauschte Meinungen zu den Problemlagen von Kindern unter den veränderten Umwelt- und Entwicklungsbedingungen aus und entwickelte Problemlösevorstellungen

mit einer Hauptzielsetzung, Pädagogen und Eltern in der Region für Bewegungs- und Entspannungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu sensibilisieren, da sie die Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Kindern wesentlich mitbestimmen. Folgende Maßnahmeansätze entwickelte die Gruppe:

- Die Fortbildung von Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n in KiTa und Schule sowie der Eltern zu verschiedenen Schwerpunktthemen des Lernens in Bewegung sollte dazu beitragen, pädagogisches Handeln in KiTa und Schule zu verändern, da sie Kindern einen relativ chancengleichen Zugang und (relativ) kostenunabhängige Teilhabe ermöglichen.

Die Arbeitsgruppe plante und organisierte (inzwischen fast 60) Workshops in Kooperation mit der Volkshochschule sowie Teamfortbildungen in KiTa- und Schuleinrichtungen, die in der Gruppe zu weiteren Überlegungen und Maßnahmeansätzen führten:

- Beschreibung eines Bildungskonzepts bewegungs- und entspannungsfördernder Lernbedingungen, deren Umsetzung durch alle Pädagogen einer Einrichtung einen bestimmten Qualitätsstandard festschreibt, der für Kinder und Eltern nachvollziehbar, mitgestaltbar und kostengünstig ist.
- Schaffung einer öffentlichen bezirklichen Auszeichnung für KiTa- und Schuleinrichtungen, die solch ein ganzheitliches Konzept umsetzen
- Entwicklung eines Qualitätssicherungssystems, auf dessen Grundlage diese Auszeichnung vergeben wird und wo durch jährliche Prüfungen in diesen Einrichtungen der gehaltene bzw. weiter entwickelte Standard nachgewiesen wird
- Entwicklung eines Beratungs- und Begleitprozesses für KiTa- und Schuleinrichtungen zu entwickeln, der ihnen Unterstützung in der Profilierung und Umsetzung dieses Konzepts gibt.

So sind im Ergebnis der interdisziplinären Netzwerkarbeit u. a. diese regional wirksamen Ergebnisse entstanden:

- ein theoretisches Bildungskonzept für Profilierungen zur “Rückenfreundlichen Schule bzw. Bewegungsfreundlichen KiTa/Schule”,
- ein Bezirksamtsbeschluss zur Vergabe einer öffentlichen bezirklichen Auszeichnung für profilierte KiTa- und Schuleinrichtungen,
- ein Auditsystem nach Grundsätzen des Qualitätsmanagements der DIN ISO 9002 ff., das jährlich in den ausgezeichneten Einrichtungen zur Qualitätssicherung eingesetzt wird,

- eine nach den entwickelten Qualitätsstandards zertifizierte “Rückenfreundliche Schule” (Grundschule) und drei “Bewegungsfreundliche KiTa-Einrichtungen”,
- ein Eigenevaluationsinstrument (Fragebögen für Schüler/-innen, Eltern und Mitarbeiter/-innen)
- der Ausbau des Netzwerks mit weiteren lokalen Akteuren, vor allem aus der pädagogischen Praxis,
- ein bezirkliches Beratungsnetz zur Begleitung von KiTa- und Schuleinrichtungen, die sich bewegungsorientiert profilieren wollen.

Die Tätigkeiten des Netzwerkmanagements in der Phase des Aufbaus und der Stabilisierung der Arbeitsgruppe lassen sich wie folgt charakterisieren:

*Netzwerkauf- und -ausbau:* Kontaktherstellung zu möglichen Partnern, Interessenabgleich und ggf. Vereinbarung von arbeitsteiligen Aufgaben, Zusammenarbeit/Mitwirkung in und mit anderen, auch überregionalen Netzwerken,

*Netzwerkkoordinierung:* Moderation, inhaltliche Planung der Treffen, Inputs zu Aktivitäten (“Vordenken”), Initiierung und Koordinierung von Maßnahmen des Netzwerks, Protokollerstellung, Organisation von Zusammenarbeit und Kooperation, Kontaktpflege,

*Öffentlichkeitsarbeit:* Veranstaltungsplanung und -management von Tagungen, Workshops, Informations- und Diskussionsveranstaltungen, Erarbeitung von Dokumentationen, Informationsmaterialien und Berichten, Presseartikeln, Redebeiträgen auf Fachtagungen, Zuarbeiten zu Veröffentlichungen des Bezirksamts, Zusammenarbeit bzw. Mitwirkung in und mit anderen (überregionalen) Netzwerken wie im Berliner Regionalverbund der Bezirke im Netzwerk Gesunde Städte.

### **2.3 Phasen in der Netzwerkentwicklung und ausgewählte Funktionen und Rollen der Intermediärin**

Mit der Erfahrung, dass Netzwerke als lernende Organisationen selbst Lernorte bzw. Bestandteil einer lernförderlichen Infrastruktur sind und Veränderungsprozesse in Bildungseinrichtungen initiieren und begleiten können, stellte ich mir auf Grund des Entwicklungsstands in der Arbeitsgruppe ab 2001 das Ziel, mit dem aufgebauten Netzwerk die kooperativen Beziehungen zwischen KiTa- und Schulstandorten sowie Gemeinweseneinrichtungen standort- bzw. stadtteilorientiert zu fördern. Das bedeutete für mich als Netzwerkmanagerin:

- weitere lokale Partner, vor allem Gemeinweseneinrichtungen der sozialen und Jugendarbeit, für eine Mitarbeit im Netzwerk zu gewinnen,
- die Netzwerktreffen als Moderatorin und Inputgeberin so zu gestalten, dass sie ständige Austausch- und Reflexionsmöglichkeiten für die Netzwerkmitglieder bieten: Welche Ziele will die Arbeitsgruppe mit welchen Maßnahmen erreichen, wer aus dem Netzwerk hat dazu welche Aufgaben übernommen und was ist im Ergebnis der Maßnahme erreicht worden?

#### *Erstes Ergebnis (ab 2002)*

Im Netzwerk entstand 2001 die Frage, welche Lernmöglichkeiten die bereits durch Workshops mit der Volkshochschule fortgebildeten Pädagogen und Erzieher/-innen erhalten können, die über Praxiserfahrungen verfügen, sich jedoch mit anderen austauschen und ihre Erfahrungen vertiefen wollen? Es entwickelte sich die Idee, eine Lerngruppe für fortgebildete Pädagogen zu schaffen, die selbstbestimmt Inhalte, Themen und Zeitpunkte ihres Erfahrungsaustauschs festlegt. Zwei Netzwerkmitglieder (eine ehrenamtlich dafür Engagierte, eine hauptamtlich damit Beschäftigte) übernahmen die Aufgabe, diese Idee praktisch zu realisieren.

Ab 2002 finden regelmäßig Treffen von Erzieherinnen aus unterschiedlichen KiTa-Einrichtungen des Bezirks statt, die durch Arbeitsgruppenmitglieder begleitet werden.

*Rolle und Funktionen der Intermediärin: Ermöglichungsperspektiven aufzeigen*, indem durch Fragen und Lösungsangebote für eine praktische Realisierung konkrete Planungsschritte ermöglicht werden: Wer könnte Räume zur Verfügung stellen? Wer könnte bisherige Workshopteilnehmer/-innen anschreiben und einladen, wie müsste solch ein erster Treff inhaltlich gestaltet werden, damit er erfolgreich bewertet wird und ein Interesse an Weiterführung entsteht?

#### *Zweites Ergebnis (ab 2003)*

Durch mehrere Netzwerkmitglieder wurde wiederholt die Notwendigkeit betont, dass es nicht reicht, nur Pädagogen zu qualifizieren, sondern dass das unmittelbare kindliche Lebensumfeld – Eltern und Familien – auch Zielpunkt von Qualifizierung sein müsste. Eltern durch Bildungsangebote auf Problemlagen ihrer Kinder bezüglich der Bewegungs- und Entspannungsförderung aufmerksam zu machen und sie mit konkreten praktischen Angeboten zu aktivieren, wurde als Aufgabenstellung für 2003 formuliert.



Vier interessierte Netzwerkmitglieder mit Dozentenerfahrung erarbeiteten ein modulares Elternbildungsangebot, das in einem Stadtteilzentrum, einer Gemeinweseneinrichtung in einem sozialen Brennpunkt, für eine Elterngruppe sozial Benachteiligter (Sozialhilfeempfänger/-innen, Aussiedler) zur Anwendung kommen sollte. (Vgl. auch Darstellungen im Gliederungspunkt 3)

*Rolle und Funktionen der Intermediärin: Beratung in der Bildungsplanung der Dozentinnen* – Im Dialog konnten die bisherigen Erfahrungen der Dozentinnen mit denen, die die betreuende Sozialpädagogin in der Elterngruppe gemacht hatte, zusammengeführt werden und das Angebot konnte zumindest theoretisch geplant werden. Da es als Volkshochschulangebot kostenpflichtig ist und die Mehrzahl der Dozentinnen eine Teilnahme über alle Module wünschte, scheiterte die praktische Durchführung infolge zu geringer Teilnehmeranzahl. Es bestand kaum Bereitschaft dieser Zielgruppe, alle Module wahrzunehmen und einen bereits ermäßigten Kostenbeitrag zu zahlen. Die Gemeinweseneinrichtung plant nun andere Formen niederschwelliger Familienbildungsangebote und sucht dafür Finanzierungsmöglichkeiten.

#### *Drittes Ergebnis (ab 2002)*

Bei drei Dozentinnen der Arbeitsgruppe entstand der Wunsch, die im Zusammenhang mit den Fortbildungen entstandenen, teils als Loseblattsammlung, teils in gebundener Form vorliegenden Begleitmaterialien zu qualifizieren bzw. in eine ansprechende, mit dem Netzwerk verbundene Form zu bringen.

In Eigeninitiative und ehrenamtlicher Tätigkeit entstanden ein weiter qualifiziertes Handmaterial zur Pädagogenfortbildung zum Themenkreis der psychomotorischen Entwicklungsförderung sowie als Neuentwicklung ein am deutschen Markt bislang so konzentriert nicht vorhandenes pädagogisches Handmaterial zur musikalischen Früherziehung mit Kindern im KiTa- und Grundschulbereich. Für ein drittes pädagogisches Begleitmaterial zur rückenfreundlichen Arbeit von Pädagogen in KiTa und Schule liegt eine Gliederungsstruktur mit einzelnen Text- und Beispieldarstellungen vor.

*Rolle und Funktionen der Intermediärin: Beratung der Dozentinnen zu inhaltlich-fachlichen Fragen sowie zu deren prägnanter, kurzer Darstellung und zur Layoutgestaltung.*

#### *Viertes Ergebnis (ab 2003)*

Weitere KiTa-Einrichtungen erhielten 2003 bzw. 2004 die bezirkliche Auszeichnung "Bewegungsfreundliche KiTa" durch Bürgermeister bzw. zustän-

dige Stadträte und wiesen im Rahmen der damit verbundenen Erst-Auditierung eine bestehende Qualität in der täglichen Arbeit aller Erzieher/-innen nach. Zuständig und verantwortlich für den Auditierungsprozess ist die kommunale Plan- und Leitstelle Gesundheit, die mit dem durch die Arbeitsgruppe entwickelten Auditsystem eine Grundlage zur Qualitätsprüfung im Prozess der Umsetzung gesundheitsfördernder Maßnahmen im sozialen System KiTa und Schule hat.

*Rolle und Funktionen der Intermediärin:* Organisationsberatung der kommunalen Verwaltungseinheit auf der Basis von Empfehlungen, dieses interdisziplinär entwickelte Instrument selbstständig und unabhängig von der Arbeitsgruppe bzw. der Intermediärin anzuwenden und ggf. für andere Vorhaben zu transferieren.

#### *Fünftes Ergebnis (2003)*

In den jährlich stattfindenden Wiederholungsaudits der ausgezeichneten Einrichtungen fand der 1999 mit Hilfe eines externen Experten entstandene Kriterienkatalog Anwendung. Die wiederholt durchgeführten Qualitätsprüfungen führten bei den auditierten Einrichtungen zu dem Wunsch, die Durchführungspraxis zu ändern. Grund ist: Das erfolgreich umgesetzte Konzept bewirkte weitere Maßnahmen in KiTa und Schule, die in den Auditierungen eine verstärkte Prüfung erfahren und einen Erfahrungsaustausch im Sinne kollektiver Beratung anregen sollten.

2003 erfolgte durch die Auditoren mit Hilfe des externen Experten eine Neufestlegung der Durchführungspraxis bei Wiederholungsaudits.

*Rolle und Funktionen der Intermediärin:* Prozessorganisation zur Überarbeitung der festgelegten Durchführungspraxis, indem die kritisch durch die auditierten Einrichtungen benannten Veränderungsbedarfe aufgenommen, strukturiert, in mehreren moderierten Schulungen der Auditoren mit Hilfe des externen Experten präzisiert und in geänderten Durchführungs festlegungen verbindlich erarbeitet wurden.

#### *Sechstes Ergebnis (ab 2003)*

Im Netzwerk wurde seit mehreren Jahren die erfolgreiche Gestaltung des Bildungswegs von Kindern durch Verhinderung von Brüchen bei Einrichtungswechsel (KiTa – Grundschule – Oberschule ...) thematisiert. 2000 hatte der Schulrat für Grundschulen den Gedanken entwickelt, ein Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen im Bezirk herauszubilden, die durch ihre Profile Eltern ermöglichen, Kinder – z. B. mit gesundheitlichen Problemlagen – in eine

entsprechende Schule einschulen zu können. Auch die Profilierungsabsichten weiterer KiTa-Einrichtungen ab 2001 ließen für die Arbeitsgruppenmitglieder den Schluss zu, dass der Zeitpunkt herangereift war, eine bezirkswide Debatte zu Standortvernetzungen zu eröffnen. Dies konnte auch erst zu diesem Zeitpunkt erfolgen, da im Zuge der Reformierung des Berliner Verwaltungssystems die beiden ehemaligen Bezirke Marzahn und Hellersdorf zum jetzigen Großbezirk fusionierten. Dieser Vorgang hatte in enormen Umfang personelle und räumliche Veränderungen mit sich gebracht, die bestehende Arbeitsbeziehungen des Netzwerks teilweise beendeten bzw. mit neuen Mitarbeiter(inne)n gründeten.

2002 schlug die Arbeitsgruppe der neu gewählten Jugend- und Gesundheitsstadträtin einen bezirklichen Workshop mit lokalen Akteuren aus KiTa, Schule und Gemeinwesen vor, der die Vernetzung von KiTa, Schule und Kiezumfeld unter dem Aspekt der bewegungsfördernden Profilierung von Einrichtungen und der Standortzusammenarbeit erörterte. Die Arbeitsgruppe plante und organisierte im Auftrag der Stadträtin diesen Workshop. Auf Wunsch der mehr als 50 Teilnehmer/-innen wurde verabredet, dass die Initiatoren und Organisatoren des Workshops eine stadtteilbezogene Vernetzung zwischen KiTa-, Schul- und Gemeinweseneinrichtungen weiter fördern sollen und wollen. Der mit Vorbereitung dieses Workshops entstandene kooperative Planungsprozess zwischen fünf verschiedenen Fachbereichen (Plan- und Leitstelle Gesundheit, Landesschulamt, KiTa-Beratung, KiTa-Fachamt und dem Trägerverein der Intermediärin) hatte die Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit dieser unterschiedlichen Ressorts geschaffen, die Voraussetzung für die Planung weiterer Aktivitäten ist. Derzeitiger Entwicklungsstand und Perspektiven (Stand Frühjahr 2004) weiterer Zusammenarbeit sind:

Durchführung von Stadtteilkonferenzen ab Ende 2003 als Informations- und Diskussionsveranstaltung zur gesundheitlichen Lage von Kindern, zu den veränderten Anforderungen an Pädagogen und Erzieher(inne)n im Zusammenhang mit den (geplanten) gesetzlichen Regelungen zur Ausgestaltung von KiTa-Einrichtungen als Bildungseinrichtungen sowie zu den veränderten Schuleingangsbedingungen auf Grundlage des ab 2004 geltenden neuen Berliner Schulgesetzes. (Die Berliner Landesregierung stellte als zweites Bundesland der BRD 2003 den Entwurf für ein Berliner Bildungsprogramm in Kindertagesstätten vor, das neue Anforderungen an die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit durch die Pädagogen stellt. Im neuen Berliner Schulgesetz, gültig seit 1. Februar 2004, ist u. a. die Schulpflicht ab 1. September 2005 neu geregelt. Alle Kinder werden ab fünf Jahre eingeschult und gehen in die sog. flexible Schuleingangsphase, die über ein bis drei Jahre den Abschluss der Klasse 2 entsprechend den individuel-

len Voraussetzungen der Kinder ermöglicht. Ab 2006 entstehen so mit den neuen Schulanfängern altersgemischte Lerngruppen. Rückstellungen gibt es nicht mehr. Im zweiten Jahr der sog. Flexphase erfolgt eine Diagnostik durch die Schule zum Entwicklungsstand, der ggf. Sondermaßnahmen erforderlich macht. Gleichzeitig gibt es eine Hortbetreuung der Kinder nur noch in der Schule, nicht mehr wie bisher auch in Kindertagesstätten.)

Ziel des Workshops war es:

1. Einen Diskussions- und Entwicklungsprozess von Modellen lokaler Zusammenarbeit zwischen KiTa-, Grundschul- und Jugendhilfeeinrichtungen bzw. weiteren Gemeinweseneinrichtungen wie Nachbarschafts- und Stadtteilzentren, Gesundheits- und Sozialdiensten etc. zu fördern, um Problemlagen von Kindern effektiver bearbeiten zu können.
2. Eine gemeinsame Planung von regionalen Fortbildungsangeboten zur Psychomotorik als Unterrichtsprinzip für diejenigen Lehrer/-innen und Erzieher/-innen, die ab 2005 in die sog. flexible Schuleingangsphase gehen werden (vgl. auch Darstellungen im Gliederungspunkt 3)

*Rolle und Funktionen der Intermediärin: Gewinnung von und Vermittlung zwischen den Kooperationspartnern sowie Moderation des kooperativen Planungsprozesses zur Erarbeitung einer gemeinsamen Zielsetzung und eines abgestimmten Vorgehens für den Workshop sowie von weiteren Maßnahmen. Zuerst mussten die Partner für den Planungsprozess des Workshops und der Stadtteilkonferenzen gewonnen werden. Dann moderierte ich diesen Planungsprozess. Im Workshop selbst übernahm ich erst eine Funktion als Inputgeberin zum Auftakt der Plenumsveranstaltung, wechselte dann wieder in die Moderatorenfunktion einer der drei Arbeitsgruppen und der Plenumsphase am Ende des Workshops. Diese Vermittlungs- und Moderationsrolle wurde auch im Prozess der Planung von Fortbildungsangeboten sowie der Planung und Durchführung der bisherigen drei Stadtteilkonferenzen übernommen.*

Für eine erfolgreiche Gestaltung der Netzwerkarbeit als Koordinatorin/Managerin habe ich folgende Grundprinzipien entwickelt:

- Kommunikation zwischen möglichen Kooperationspartnern herstellen, vermitteln, (gegenseitig) nutzen, pflegen;
- lokalen Akteuren Offenheit zur Teilnahme an Prozessen signalisieren und ihnen Felder möglicher Mitwirkung offerieren;
- kreative Ideen zu Problemlösungen aufnehmen und konsensfähig gestalten;
- Kooperation durch gemeinschaftliches Handeln entwickeln, dabei individuelle Interessen und Kompetenzen von Partnern erkennen und wirksam integrieren;

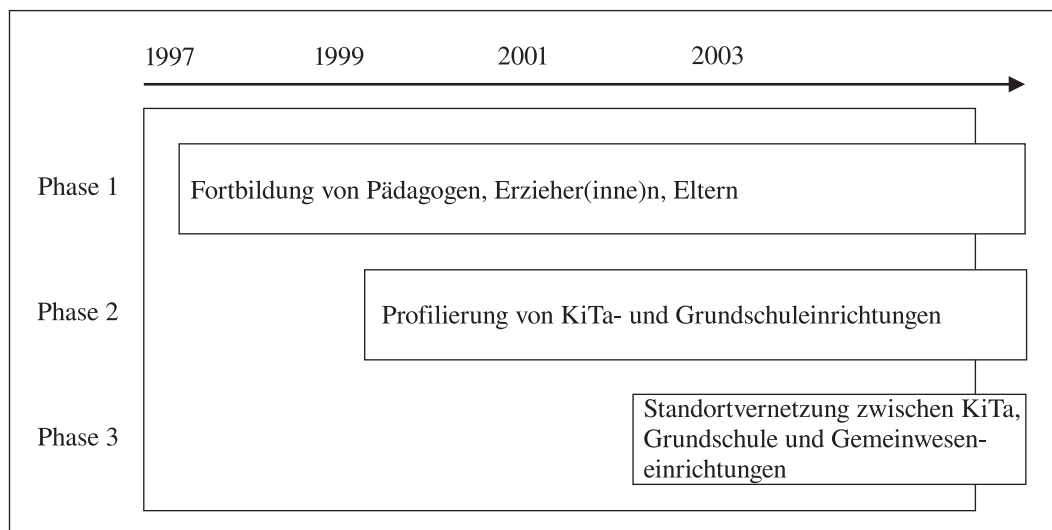
- Handlungsmotivation lokaler Akteure fördern;
- eigenes Handeln den Partnern transparent machen;
- den eigenen, beständigen Rollenwechsel trainieren;
- individuelles Lernen in interdisziplinären Gremien/Arbeitsformen fördern;
- Reflexionsmöglichkeiten in Netzwerken und Organisationen, bei Individuen erschließen;
- Leistungsbewertungen bei Netzwerkmitgliedern weitgehend unterlassen, jedoch individuelle Beteiligungen an Zielerfüllungen würdigen, um Motivationen für die (meist freiwillig, ehrenamtlich gewählte) Netzwerktätigkeit zu fördern;
- Gestaltungsaufgaben auf freiwilliger Grundlage verteilen und entsprechend Verantwortung abgeben;
- Koordinierungsaufgaben zuverlässig, transparent und zeitnah ausführen.

Im Rückblick auf diese langjährige Managementfunktion lassen sich drei Phasen der Entwicklung des Netzwerks feststellen, in denen unter einer Hauptzielstellung, die sich bis heute nicht geändert hat, Teilzielstellungen und entsprechende Maßnahmen entwickelt wurden, die miteinander verbunden weitergeführt werden. Nachfolgend soll dies verdeutlicht werden:

*Hauptzielstellung des Netzwerks:*

Sensibilisierung von Pädagogen in KiTa, Schule und Freizeit sowie der Eltern für Bewegungs- und Entspannungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen.

*Phasen des Netzwerks mit Teilzielstellungen:*



Diese Phasen lassen eine mögliche Logik für die Veränderung einer regionalen Lernkultur erkennen:

Eine veränderte individuelle Handlungskompetenz bei (vielen/allen) Personen in einer Einrichtung/Organisation führt zu einer veränderten organisationalen Handlungskompetenz einer ganzen Einrichtung/Organisation. Diese kann Modell/Anreiz für eine veränderte regionale Handlungskompetenz von mehreren gleichgearteten und/oder miteinander in Arbeitszusammenhängen verbundenen unterschiedlichen Einrichtungen/Organisationen sein. Es entstehen neue Normsysteme bei Individuen und Organisationen, die einer Region ein bestimmtes neues Gepräge geben (können). Diese durch die Arbeitsgruppe initiierten, o. g. Entwicklungsprozesse sind "bottom up" entstandene Prozesse, die bislang keine zentrale Unterstützung durch die kommunalen Entscheidungsträger, insbesondere die für Bildung Zuständigen erfahren haben (vgl. Darstellung im Gliederungspunkt 3). Meine Zielstellung ist es, in den drei benannten Teilbereichen: Fortbildungen, Einrichtungsprofilierungen, Lernortvernetzungen weitere Entwicklungen zu erzielen, die beispielgebend für den Bezirk sind, um mit praktischen Ergebnissen Politikempfehlungen in der Kommune und an das Land Berlin in unterschiedlichen Ressorts zu untersetzen.

Kommunikation mit unterschiedlichen Methodiken und Instrumenten ist das Zauberwort für Intermediäre. Netzwerkmanagement verlangt einen permanenten Rollenwechsel zwischen Inputgebung, Moderation, Mediation und Organisation von Maßnahmen, die zur individuellen und organisationalen Kompetenzentwicklung der beteiligten Akteure beitragen. Es bleibt dem Gespür und Geschick des Intermediärs überlassen, wann er/sie welches Instrument zu welchem Zeitpunkt einsetzt. Regionale Entwicklungsergebnisse entstehen erst im mehrjährigen Verlauf und sind abhängig von den gesetzlichen und lokalen Rahmenbedingungen (politisch, personell, finanziell).

Meine Erfahrungen zeigen darüber hinaus, dass eine solche Managementtätigkeit weitere Maßnahmenketten für den Intermediär nach sich ziehen kann, die Optionen neuer Handlungs- und Arbeitsfelder eröffnet, die die Fachkompetenz des (einen) Netzwerks mit anderen regionalen Themenfeldern und Netzwerken verbindet. In meinem Falle betrifft dies z. B. die Nachfrage nach intermediären Tätigkeiten in Form von Inputgebung, Moderation, Organisation und Dokumentation bei der Entwicklung eines zivilgesellschaftlichen Bündnisses für Kinder im Bezirk in Kooperation mit mehreren Partnern unterschiedlicher Fachbereiche (Kinder- und Jugendbüro, Lokale Agenda-Koordinator, Jugendförderung und Plan- und Leitstelle Gesundheit).

Es ist eine Gratwanderung für Intermediäre, den daraus entstehenden Zeit- und Arbeitsfonds zu übersehen und in entsprechend angemessene Tätigkeiten zu investieren, so z. B. in weitere Projekt- und Netzwerkentwicklungen, Organisationsberatung und Personal Coaching.



### 3 Lernfördernde und -hemmende Faktoren intermediärer Tätigkeit

Aus meinen bisherigen Erfahrungen, Lernortkooperationen zwischen KiTa, Grundschule und Gemeinweseneinrichtungen durch intermediäre Leistungen zu fördern, zeichnen sich vier Komplexe ab, die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Agieren sind:

1. Kenntnis der jeweiligen (gesellschaftlichen, landesspezifischen, lokalen) Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Lernorte, um entsprechende Handlungslogiken nachvollziehen zu können.
2. Lokale Akteure in den Stadtteilen, Quartieren und Kiezen finden, die bereit sind, Kooperationen konkret zu gestalten.
3. Diesen Akteuren Handlungsspielräume aufzeigen, die realistisch ausgestaltbar sind – ihnen Mut dafür machen.
4. Auf Ebene der übergeordneten kommunalen Leitungen Unterstützung organisieren, die Initiativen “von unten” mit Maßnahmen “von oben” zusammenführen.

Im Folgenden sollen beispielhaft lernfördernde und lernhemmende Faktoren intermediärer Tätigkeit skizziert werden, die zu diesen vier Komplexen Erkenntniszusammenhänge liefern.

#### *Lernort Kindertagesstätte*

In der BRD allgemein werden KiTa-Einrichtungen (im Unterschied zu vielen anderen Ländern) nicht als Bildungseinrichtungen betrachtet, daher der grundlegende Reformansatz des Forum Bildung, KiTa-Einrichtungen als Bildungseinrichtungen auszugestalten, um eine frühe und individuelle Förderung zu ermöglichen. 2003 legte der Berliner Bildungssenator einen Entwurf für ein Bildungsprogramm Berliner Kindertagesstätten zur Diskussion vor. Darin werden erstmals Anforderungen an Erzieher/-innen formuliert, die hohe Ansprüche an die Planung und Durchführung der alltäglichen Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kooperation mit anderen Erziehungsträgern (Eltern, Grundschulen, Jugendhilfe- und Gesundheitsdienstleistungen etc.) stellen sowie an die (auch schriftlich zu fixierende) Reflexion der Entwicklungsetappen der zu betreuenden Kinder. Als Ziele der Bildungsarbeit mit den Kindern werden die Entwicklung und Stärkung folgender Bereiche formuliert:

- ICH-Kompetenzen,
- soziale Kompetenzen,



- Sachkompetenzen,
- lernmethodische Kompetenzen.

Der erfolgreiche Übergang in die Grundschule stellt an die Erzieher/-innen Anforderungen im Hinblick darauf, wie sie

- die Neugier der Kinder, ihre Lernbereitschaft und Vorfreude auf die Schule unterstützen können,
- mit den Kindern Strategien entwickeln können, die ihnen helfen, mit Unsicherheiten und Ängsten umzugehen,
- durch regelmäßige Auswertungen mit den Kindern dazu beitragen, dass sie sich bewusst werden, wie viel Wissen und Fähigkeiten sie bereits erworben haben,
- Kinder ermutigen, ihre Wünsche in der Gruppe zu äußern, ihre Fragen zu stellen, anderen zuzuhören und Kritik zu äußern,
- der sprachlichen Entwicklung aller Kinder hohe Aufmerksamkeit widmen,
- Kinder die Achtung eines jeden Einzelnen für das Wohlbefinden und für das Zusammenleben in der Gemeinschaft erleben lassen.

Ehemalige DDR-sozialisierte und ausgebildete KiTa-Erzieher/-innen und -leiter/-innen verweisen in diesen Zusammenhängen auf in der ehemaligen DDR entwickelten Bildungs- und Erziehungspläne, die, aktualisiert und abgestimmt auf die heutigen Bedingungen und Erkenntnisse, weiterhin erfolgreich angewendet werden können.

Dieser seit fast einem Jahr diskutierte Entwurf zur Qualitätsentwicklung pädagogischer Arbeit im Vorschulbereich steht auf der einen Seite – auf der anderen existiert die Finanznot der Kommune, KiTa-Einrichtungen überhaupt in kommunaler Trägerschaft behalten und entsprechend ausrüsten zu können, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. In meinem Aktionsraum besteht die aktuelle Situation (seit 2002), sämtliche kommunale KiTa-Einrichtungen in neue (zu 70 Prozent freie) Trägerschaften zu überführen, das System der Personalhoheit (aus dem öffentlichen Dienst) aufzuheben und gleichzeitig den Anforderungen, die auch mit dem seit 1. Februar 2004 geltenden neuen Schulgesetz entstehen, entsprechen zu können.

Dies alles stellt enorme Anforderungen an die zuständigen Fachdienste der Kommunalverwaltung und die KiTa-Kollegien, diesen Prozess reibungslos und vor allem im Interesse einer sozial verträglichen Entwicklung der Kinder zu sichern. Im Ostteil Berlins besteht noch eine gewachsene flächendeckende Struktur von KiTa-Einrichtungen, die jedoch die jeweiligen Kommunen in die Kritik von Sparvorstellungen der Berliner Landesregierung bringt, da die un-

terste Versorgungsgrenze eines Berliner Bezirks der Maßstab ist und nicht die höchste. Entsprechend werden die Mittel in den von der Landesregierung zugewiesenen Globalhaushalten auch ausgereicht. Es bedarf keiner blühenden Phantasie, sich vorzustellen, dass es in diesen technisch-organisatorischen und Personalprozessen kaum Raum für KiTa- und Fachdienstleitungen gibt, sich um neue pädagogische Konzepte ausreichend zu kümmern und diese zukunftsorientiert zu entwickeln – was aber dringend notwendig wäre.

Für die intermediäre Tätigkeit – pädagogische Konzeptentwicklungen und entsprechende Maßnahmen in KiTa-Einrichtungen zu fördern, die die gesundheitliche und soziale Entwicklung der Kinder unter den neuen Bildungsanforderungen besser als bisher berücksichtigen – bedeuten diese Rahmenbedingungen, sehr sensibel gegenüber Fachdiensten und KiTa-Leiter/-innen und -kollegien zu argumentieren und sie zu motivieren, sich auf solche Entwicklungsprozesse, in denen sie auch Unterstützung benötigen, einzulassen. Dafür sind viele individuelle Gespräche und das Erkennen vor allem von praktischen Ansätzen in Einrichtungen Voraussetzung, um Vertrauen und Handlungswillen zwischen Intermediären und lokalen Akteuren herzustellen.

### *Lernort Grundschule*

Lokale Rahmenbedingung seit ca. zehn Jahren ist ein radikaler Geburtenrückgang im Ostteil Berlins (auf ca. 50 Prozent und weniger der Rate zu DDR-Zeiten). Dies führt dazu, dass in erheblichem Umfang nicht mehr benötigte und zu DDR-Zeiten entstandene KiTa- und Schuleinrichtungen geschlossen werden. Folge ist eine hohe Personalfluktuationsrate in den KiTa- und Schuleinrichtungen. Der mit den Schließungen entstandene Personalüberhang der Erzieher/-innen und Lehrer/-innen bewirkte, dass jährlich hunderte von Pädagogen Berliner Einrichtungen umgesetzt werden und insbesondere die Ostberliner Einrichtungen teilweise junge, gut ausgebildete Pädagogen verloren haben, die mitunter "Motoren" innovativer pädagogischer Konzepte waren. Um ein entwickeltes pädagogisches Konzept einer Einrichtung realisieren zu können, muss Personal vorhanden sein, das dieses mitträgt und auch fachlich-methodisch dazu in der Lage ist.

Da Lehrer und Erzieher (kommunaler Einrichtungen) Bedienstete im öffentlichen Dienst sind, legen tarifliche Vereinbarungen fest, dass nach einem Sozialpunkteverfahren vor allem ältere und dienstereifere Kollegen an ihren gewohnten Standorten verbleiben. Ausnahmen müssen umfangreich begründet werden. Pädagogische Konzepte der Einrichtungen spielen bei diesbezüglichen Entscheidungen keine Rolle.

Permanenter Personalwechsel in Größenordnungen (bis zu einem Drittel eines Kollegiums ist keine Seltenheit) bedeutet ständiges Fortbilden neu hinzukommender (zum Teil älterer) Mitarbeiter/-innen und mitunter auch Blockade pädagogischer Konzepte, da sie ja nicht im Konsens mit den neuen Kolleg(inn)en entstanden sind. Rahmenbedingung ist auch, dass es keine Fortbildungspflicht für Lehrer im Land Berlin gibt. Ausnahme war der Zeitraum der Verbeamtungsphase der Ostberliner Lehrer Mitte bis Ende der 90er Jahre. Persönliches Interesse und Engagement von Lehrer(inne)n sowie organisationale Normen einer Schule bestimmen weitgehend diesen Entscheidungsprozess. Mit der Einführung der flexiblen Schuleingangsphase in Berlin ab 2005 werden diejenigen Lehrer/-innen einer Fortbildungspflicht ab Herbst 2004 unterliegen, die in dieser Eingangsphase ab 2005 arbeiten werden. Dazu wird das zentrale Lehrerfortbildungsinstitut in Berlin Maßnahmen, insbesondere zur Methodik des altersgemischten Unterrichts anbieten. Ob jedoch Kapazitäten für alle Berliner Lehrer/-innen bestehen werden und individuelle Voraussetzungen und Bedarfe all dieser Lehrerkollegen berücksichtigt werden können (in meinem Aktionsraum betrifft das ca. 60 bis 120 Kollegen), ist derzeit nicht geklärt.

Intermediäre Tätigkeit bedeutete für mich in diesem Zusammenhang: Kontaktaufnahme mit dem zuständigen Schulrat, um Unterstützung "von oben" für die verstärkte Integration lokaler Fortbildungsangebote durch die Arbeitsgruppe zur Thematik der psychomotorischen Entwicklungsförderung zu erhalten. Der Schulrat wiederum zeigte weitere Rahmenbedingungen und Möglichkeiten auf, die eine Rolle bei der Entwicklung lokaler Angebote spielen: das zu berücksichtigende Angebot des zentralen Weiterbildners; lokale Fachgremien aus Grundschulen, die sich mit der Fortbildungsthematik der Pädagogen für die flexible Schuleingangsphase beschäftigen; andere wichtige Aspekte des neuen Schulgesetzes, das weiterführende Überlegungen und entsprechende lokale Aktivitäten benötigt, wie z. B. die Entwicklung einer Kooperation zwischen Grundschule und Jugendhilfeeinrichtungen oder die Förderung der Elternbildungsarbeit. Diese Positionen bedeuteten eine Bestätigung der bereits in der Arbeitsgruppe angedachten Perspektiven. Es entstand eine Zusammenarbeit, die aus dem Netzwerk gewachsen ist zwischen der Intermediärin, dem Schulrat, den Kolleg(inn)en der Plan- und Leitstelle Gesundheit und der KiTa-Beratung, dem freiberuflich tätigen Weiterbildner in der Psychomotorik und weiteren engagierten Netzwerkmitgliedern (u. a. einer Kinderärztin i. R.).

### *Lernort Gemeinweseneinrichtung*

Das Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf setzt seit 2001 ein Stadtteilzentrenkonzept um, das durch Einrichtung von mindestens einem Zentrum in jedem der

neun Stadtteile (jeweils in Kleinstadtgröße) des Bezirks die soziale Grundversorgung sichern soll. Es beschreitet damit neue Wege zur Sicherung und Weiterentwicklung der Gemeinwesen- und Nachbarschaftsarbeit. Ziel des Konzepts ist es, durch sog. soziale Stadtteilzentren das Engagement der Bürger/-innen für ihren Stadtteil, ihren Kiez durch eine unterstützende Infrastruktur von sozialen Angeboten, Nachbarschaftseinrichtungen und Selbsthilfekontaktstellen zu fördern. So sollen wohnortnah Ressourcen gebündelt und Angebote als soziale Grundversorgung unter Einbeziehung der Bürger/-innen bedarfsgerecht gestaltet werden. Im Konzept fixierte Aufgabenstellungen der Stadtteilzentren sind:

- Förderung von Ehrenamt, Selbsthilfe, Nachbarschaftshilfe,
- Beratung und Betreuung,
- Beschäftigungsförderung,
- Angebote zur Unterstützung der Familie,
- Freizeitangebote.

Ziel der Arbeit der Stadtteilzentren soll es sein, soziale Problemlagen zu bewältigen bzw. zu mildern und die Lebensqualität im Kiez zu verbessern. Die Aktivierung der Bürger zu eigenverantwortlichem Engagement ist dabei vordergründiges Gestaltungsprinzip. Dabei sollen die Einrichtungen in enger Zusammenarbeit mit kommunalen und freien Trägern der Jugend- und Sozialarbeit agieren und sich auch mit weiteren Partnern im Kiez (z. B. Unternehmen, Gesundheitsdiensten, Bildungseinrichtungen u. a.) vernetzen. Das Wort Bildungs- oder Lernort für Kompetenzentwicklung von Bürger(inne)n wird in diesem Zusammenhang nicht erwähnt.

Dieses bezirkliche Stadtteilzentrenkonzept und das entwickelte System der Kinder- und Jugendförderung bietet Chancen, die Aufgabenstellungen dieser Einrichtungen mit denen der KiTa und Grundschule zu verknüpfen, denn hier sind oft auch diejenigen Schüler/-innen und/oder deren Eltern zu finden, die mit Problemen beladen sind: ob verhaltens- und lernauffällig, vernachlässigt, auf Trebe oder Eltern, die nicht in der Lage sind, den Familienalltag zu bewältigen.

Gleichermaßen entwickeln diese Einrichtungen (nicht alle) mit ihren Fortbildungsangeboten für die pädagogischen Mitarbeiter flexible Themenplanungen, sind orientiert an den individuellen Lernbedarfen der Pädagogen und schaffen durch neue Lernformen Kommunikationsvoraussetzungen zur Diskussion lokaler Problemlagen und möglicher Lösungsansätze – so entstehen z. B. Workshops oder Gremienarbeit als Weiterbildungsformen von pädagogisch Tätigen, die unterschiedliche lokale Akteure (aus KiTa, Schule, Ge-

sundheitsdiensten u. a.) zu einem gemeinsam interessierenden Thema vereinen. Soweit Offenheit für ein Entwickeln von Kooperationen besteht und Kapazitäten der Mitarbeiter/-innen (!) dafür, sind Voraussetzungen gegeben, die Weiterbildungspotenziale und Bildungsangebote der Gemeinweseneinrichtungen mit denen anderer Lernorte (KiTa, Schule) zu verbinden.

Durch lokale Kenntnisse aus der Netzwerkarbeit und durch Kontakte zu Akteuren der verschiedenen Bildungs- und Kommunalbereiche ist es für mich möglich zu erkennen, wo Potenziale für die Entwicklung von regionalen Modellen bestehen. Durch zielgerichtetes Vorgehen wie Ansprechen der Akteure, Vereinbarung von Terminen, Moderation der Gespräche, Inputgebung zu Problemlagen und Lösungsansätzen entspringen Ideen der verschiedenen Akteure für konkrete Maßnahmen, die eine regionale Entwicklung der Vernetzung zwischen diesen unterschiedlichen Einrichtungen in Gang setzen können.

### *Lernort Kommunalverwaltung*

Wie schon benannt: Es gibt keine regionale Zuständigkeit bei lokalen politischen Entscheidungsträgern für ein Konzept des lebenslangen Lernens, geschweige denn eine Finanzierung eines solchen Vorhabens. Es bestehen nicht einmal Ressortzuständigkeiten für alle Bereiche. Somit erreichen die formulierten Reformansätze des Forum Bildung, obwohl sie sich zu einem großen Teil an die Kommune richten, nicht diese Entscheidungsträger. Alle Bemühungen und Aktivitäten als Intermediär in diesem Bereich sind davon abhängig, inwieweit die Reformansätze durch Kommunalpolitiker persönlich als relevant angesehen und unterstützt werden.

Der Bezirk, der sich auch zur Entwicklung einer Lokalen Agenda 21 bekannt hat, hat mit einem bei einem Stadtrat zugeordneten Koordinator in den letzten Jahren einen Schwerpunkt darauf gelegt, innerhalb der Kommunalverwaltung einen weitgehend internen Diskussionsprozess zu Leitbildern der bezirklichen Entwicklung zu führen. Dessen persönliches Interesse, Bildung als einen der Eckpunkte auszuformulieren, findet auf der zuständigen politischen Ebene (Stadtrat für Bildung,...) keine Unterstützung. Für das Intermediärteam des Aktionsraums besteht hier die Möglichkeit der aktiven Mitwirkung und die Chance, Angebote und Entwicklungsperspektiven für ein lebenslanges Lernen zu formulieren, die eine lokale Diskussions- und Handlungsebene schaffen können.

## **4 Schlussfolgerungen**

### **4.1 Leistungen und Nutzen intermediärer Tätigkeit als Netzwerkmanager/-in**

Der im Fallbeispiel beschriebene Leistungsumfang lässt sich in vier Komplexen festlegen:

- Netzwerkaufbau und -ausgestaltung durch Gewinnung relevanter lokaler Akteure aus unterschiedlichen Bereichen,
- inhaltliche und organisatorische Vorbereitung sowie Moderation der Netzwerktreffen und daraus entstehender Arbeitsprozesse,
- Öffentlichkeitsarbeit und Zusammenarbeit mit relevanten lokalen sowie überregionalen Partnern und Projekten, Netzwerken, Einrichtungen,
- Akquise von Finanzmitteln.

Der Nutzen intermediärer Leistungen zur Entwicklung einer regionalen Lernkultur spiegelt sich in den Ergebnissen für die Region wider:

- interdisziplinär entwickelte und praktisch erprobte Bildungskonzepte (im beschriebenen Fall KiTa und Grundschule),
- gemeinschaftliches Handeln unterschiedlicher Fach- und Ressortbereiche zum Anstoßen und Herausbilden regionaler Entwicklungspotenziale,
- Entstehung bzw. Ausgestaltung sozialer Beziehungen zwischen unterschiedlichen lokalen Akteuren als Voraussetzung für kooperative Planungs- und Umsetzungsprozesse,
- Inputgebung zu Leitbilddiskussionen fachübergreifend und in unterschiedlichen Politikbereichen.

Fehlen intermediäre Kräfte in einer Region oder kooperieren vorhandene Intermediäre nicht zielgerichtet, verlaufen Entwicklungsprozesse langsamer, mit Unterbrechungen oder gar nicht.

### **4.2 Sinnhaftigkeit unabhängiger Agenturen**

Die Kommunalverwaltung hat mit intermediär arbeitenden Teams lokale Potenziale zur Verfügung, die regionale Entwicklungsprozesse zielgerichtet und miteinander abgestimmt unterstützen können. Es tut sich die legitime Frage auf, warum Kommunalverwaltung nicht selbst in allen Fachbereichen inter-

mediäre Leistungen erbringen kann. Dies hätte jedoch einen radikalen Umbau der öffentlichen Verwaltung zur Voraussetzung, dem ein anderes Selbstverständnis zu Grunde liegt: vom Verwalter zum Moderator, Mediator und Initiator. In einigen Fachämtern entwickeln engagierte Mitarbeiter/-innen und Leiter/-innen ein solches Verständnis bzw. erbringen Abteilungen Leistungen, die diesem Verständnis nahe kommen wie z. B. die Plan- und Leitstellen Gesundheit in Berlin.

Eine von der Kommune finanziell unabhängig agierende Agentur intermediär tätiger Akteure ist in die Lage versetzt, unabhängig von kommunalen Interessen Problemlagen zu benennen und Aktivitäten zu entwickeln, ohne Restriktionen ausgesetzt zu sein sowie einen angemessenen Zeit- und Arbeitsfonds zur Verfügung zu haben. Auf bildungspolitischem Sektor gar stellen diese intermediären Teams Experten für ein bislang in den Kommunen nicht gestaltetes Handlungsfeld dar: lebenslanges Lernen zu thematisieren und Modelle entsprechend regionaler Bedarfslagen zu entwickeln.

### **4.3 Politikempfehlungen**

#### *Auf kommunaler Ebene*

Leitbilder und ein kommunales Handlungsprogramm für ein lebenslanges Lernen unter Beteiligung der großen und kleinen Bürger/-innen entwickeln.

#### *Auf Länder- und Bundesebene*

Gesetzliche und finanzielle Rahmenbedingungen für ein lebenslanges Lernen in den Kommunen erarbeiten, die auch die informellen Lernorte des Gemeinwesens und Netzwerkstrukturen fördern.

Intermediär tätige Akteure in Agenturen/Organisationen für die Ausgestaltung lernförderlicher, kommunaler Infrastrukturen sensibilisieren und bei der Entwicklung von Konzepten und Maßnahmen für ein lebenslanges Lernen unterstützen.



## Literatur

Beyer, A.: BALL e.V. – Soziale Vereine im Spannungsfeld als Arbeitgeber (unveröffentlichtes Redemanuskript). Berlin 2001

Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf: Soziale Stadtteilzentren – Nachbarschaftseinrichtungen und Selbsthilfekontaktstellen als komplexes System einer sozialen Grundversorgung. Veröffentlichung des Bezirksamtes Marzahn-Hellersdorf von Berlin. September 2002

Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. QUEM-report, Heft 70. Berlin 2001

Lernen im sozialen Umfeld. Organisationen – Netzwerke – Intermediäre. QUEM-report, Heft 77. Berlin 2003

Materialien des Forum Bildung, Neue Lern- und Lehrkultur, vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht 2001

sozial extra: Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Heft 4/2002

*Ingeborg Hennig,  
WiR e. V. Gesellschaft zur Förderung  
der Weiterbildung in der Region, Berlin*



# **Intermediäre Unterstützung beim Ausbau regionaler Lerninfrastrukturen**

Das heterogene Netzwerk Berufsstart

## **1 Interventionsstrategie der intermediären Agentur in der Region**

Die Agentur für Lerninfrastruktur und Regionalentwicklung des WiR e. V. (im Folgenden: Agentur) wird im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in der Region Berlin Stadtraum Ost, bestehend aus den Berliner Großbezirken Marzahn-Hellersdorf und Lichtenberg, aufgebaut.

Ein Schwerpunkt der Agentur ab September/Oktober 2003 ist die Moderation des Planungs- und Entwicklungsprozesses zum Aufbau eines Netzwerks Berufsstart – im Folgenden kurz: Netzwerk – im Rahmen der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL durch die Mitarbeiter Hennig und Jaeger (Autor dieses Beitrags). Am Beispiel dieses Lernnetzwerks lassen sich typische Problemlagen der intermediären Tätigkeit darstellen, die auch für eine Spezialisierung des Teams beim weiteren Aufbau der Agentur wichtig sind. Die Agentur verfolgt mit dieser intermediären Intervention beim Aufbau eines heterogenen Netzwerks die ausdrückliche Zielsetzung, innovative Formen der Kooperation und des organisationalen Lernens zu unterstützen, um über solche Praxisbeispiele die Entwicklung einer lernförderlichen regionalen Infrastruktur zu fördern. Dies betrifft im Besonderen die Erhöhung der Lernmotivation von Schülern über praxisnahe und theorie-reduzierte Unterrichtsformen in der Sekundarstufe I und durch Transfer von Modellen und Methoden der Kompetenzermittlung aus der Jugendberufshilfe. Die Stigmatisierung und Ausgrenzung sog. “benachteiligter Jugendlicher” unter den Bedingungen gesättigter Ausbildungsmärkte in Ostdeutschland hat sich zu einem zentralen bildungspolitischen Problem entwickelt. Eine genaue Analyse findet sich bei Böhnisch/Schröer 2002.

Die Agentur arbeitet nach dem Ansatz der Handlungsforschung, die aus der aktiven Gestaltung regionaler Entwicklungs- und Lernprozesse neue Erkennt-

nisse über die Gestaltbarkeit solcher Strukturen als Grundlage einer zukunftsfähigen regionalen Lernkultur gewinnen will. Dabei nehmen wir als Intermediäre vielfach die Rolle des teilnehmenden Beobachters ein, der – anders als sonst in der sozialwissenschaftlichen Forschung üblich – selbst das Ergebnis seiner Beobachtung beeinflusst. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung und ihre Bedeutung in der sozialwissenschaftlichen Feldforschung wird bei Schöne 2003 sehr anschaulich beschrieben.

Die Interventionsstrategie der Agentur ergibt sich aus der Arbeitsweise des intermediären Teams und den besonderen Bedingungen der regionalen Lerninfrastruktur, die wiederum stark durch die sozialen und ökonomischen Umbrüche in Ostdeutschland während der Transformationsphase geprägt wurde. Im Zuge des Zusammenwachsens beider Stadthälften hat sich in Berlin in den neunziger Jahren eine in Deutschland wohl einmalige soziokulturelle Anbieterstruktur entwickelt. Dies gilt auch gerade für den Bezirk Marzahn-Hellersdorf: Ein großes Potential qualifizierter und kreativer “freigesetzter” Arbeitsloser schuf dank einer zunächst vergleichsweise großzügigen Finanzierung über die Bundesanstalt für Arbeit und das Land Berlin eine Vielzahl innovativer Initiativen, Projekte und Einrichtungen. Gemeinnützige Träger ersetzen so – zumindest zeitweise – die noch im Aufbau befindlichen kommunalen und privaten Versorgungseinrichtungen. Und dies aufgrund eines hohen professionellen Engagements und einer ständigen Selbstaubeutung besser als eine öffentliche Verwaltung dies wohl gekonnt hätte. Allerdings zeigte sich seit Ende der neunziger Jahre deutlich die Schwäche einer solchen Struktur, die weitgehend von externen Entscheidungen abhängig ist. Im Zuge der Reform der aktiven Arbeitsmarktpolitik und angesichts der katastrophalen Haushaltslage im Land Berlin wurde die Arbeit der Freien Träger, d. h. nichtstaatliche Dienstleister, durch die ständige Reduzierung der öffentlichen Förderung so stark erschwert, dass ganze Leistungsbereiche wegbrachen. Besonders deutlich zeigt sich das im Stadtraum Ost bei öffentlichen Angeboten für benachteiligte Jugendliche. Ob es sich um Leistungen im Rahmen der bezirklichen Jugendberufshilfe oder der Hilfen zur Erziehung nach Kinder- und Jugendhilfegesetz (KHJG) handelt, überall wird gestrichen.

In ganz Berlin, aber besonders im Stadtraum Ost besteht ein strukturelles Defizit an betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungsplätzen, so dass im Bezirk Marzahn-Hellersdorf auf jeden freien Ausbildungsplatz ca. fünf bis sechs Bewerber kommen. Dabei ist zu beachten, dass in der Region ein stetig steigender Bestand von “Altfällen” existiert, die nach einer Orientierungsmaßnahme, einer weiteren schulischen Ausbildung oder einem Berufsgrundbildungsjahr auf den Ausbildungsmarkt drängen. Hier zeichnen sich bereits “Ausbildungskarrieren” ab, in denen Jugendliche mehrere Jahre vor der eigentlichen Berufsausbildung beschäftigt werden, was zu Resignation und De-

motivation führt. Dazu kommt, dass in vielen Berufsbildern ein immer höheres theoretisches Qualifikationsniveau erwartet wird, während gleichzeitig die Anzahl der Schulabbrecher und -verweigerer weiter steigt. Nach aktuellen Zahlen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin verlässt ca. ein Drittel der Berliner Hauptschule die Sekundarstufe I ohne Schulabschluss, was die Ausbildungschancen drastisch reduziert. Mit den gestiegenen Anforderungen an Lernbereitschaft und selbständigen Wissenserwerb kommen immer mehr Schüler nicht mit. Die Anzahl der Schulverweigerer und derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, wächst. Sie werden vielfach aufgrund ihrer mangelnden Kenntnisse und fehlender Schlüsselkompetenzen insbesondere für eine betriebliche Ausbildung als nicht ausbildungsfähig angesehen.

Dieses sich weiter verschärfende Funktionsdefizit der öffentlichen Bildungsinstitution Schule hat zu einer politischen Grundsatzentscheidung geführt, die auch die Rahmenbedingungen der schulischen Berufsorientierung neu setzt. So sieht das neue Berliner Schulgesetz im § 23 Abs. 3 ausdrücklich vor, dass an allen Hauptschulen am Ende der achten Klasse eine Einschätzung darüber erfolgen soll, welche Schüler absehbar die Leistungsanforderungen des einfachen Hauptschulabschlusses nicht erfüllen werden:

“Für Schülerinnen und Schüler, deren Entwicklung und Leistungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 nicht erwarten lassen, dass sie den Anforderungen zum Erwerb des mittleren Schulabschlusses genügen werden, soll der Unterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 curricular und organisatorisch vorrangig praxisbezogen und berufsorientiert gestaltet werden. Dazu werden insbesondere betriebliche Praktika, Kooperationen mit Oberstufenzentren und Betrieben sowie die praktische Unterweisung an anderen außerschulischen Lernorten genutzt. Die Entscheidung über die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler trifft die Klassenkonferenz.”

Solche neuen arbeitsweltbezogenen und praxisorientierten Unterrichtsformen und Lerninhalte bzw. die dafür notwendigen Verfahren und Instrumente sind bisher noch nicht entwickelt, obwohl diese Auswahl eigentlich schon im laufenden Schuljahr erfolgen soll. Diese Aufgabe ist ein zentraler Ansatzpunkt für das Netzwerk Berufsstart.

In der folgenden Fallbeschreibung wird ein heterogenes Netzwerk vorgestellt, an dessen Entwicklung sich exemplarisch intermediäre Interventionen und deren Wirkungen beim Aufbau bzw. der Unterstützung von Kooperationsstrukturen beschreiben lassen. Auf der Grundlage dieser Beschreibung wird die Funktion intermediärer Agenturen in regionalen Entwicklungsprozessen analysiert. Dabei geht es um die Moderation von Diskussions- und Entschei-

dungsprozessen, die Vermittlung zwischen lokalen Akteuren mit unterschiedlichen Handlungslogiken und die Mitarbeit an der Konzeption eines geförderten regionalen Entwicklungsprozesses.

## **2 Der Bezirk Marzahn-Hellersdorf und seine regionale Lerninfrastruktur zur Berufsorientierung**

Der Großbezirk Marzahn-Hellersdorf am nordöstlichen Stadtrand Berlins wurde durch die Gebietsreform im Jahre 2001 aus den beiden Bezirken Marzahn und Hellersdorf gebildet, die als junge Bezirke erst in den siebziger und achtziger Jahren im Rahmen des DDR-Bauprogramms auf der grünen Wiese entstanden. Bis heute ist er durch die industriell erstellten Großsiedlungen – die sog. “Platte” – geprägt, obwohl er auch große Gewerbegebiete und Grünflächen umfasst. Nach dem Durchschnittsalter der Bevölkerung gehört der Bezirk zu den jüngsten Berlins. Durch den starken Geburtenrückgang und die starken Wanderungsbewegungen beginnen aber besonders die Großsiedlungen kollektiv zu altern und junge, qualifizierte Erwerbstätige wandern wegen der fehlenden Arbeits- und Ausbildungsplätze in andere Stadtbezirke Berlins oder andere Regionen in der Bundesrepublik ab.

Der Bezirk Marzahn-Hellersdorf ist durch Klein- und Kleinstunternehmen (KKU) vor allem konsumnaher Dienstleister charakterisiert, während größere gewerbliche Betriebe oder klassische Industrieproduktion fast völlig fehlen. Die im Stadtraum ansässigen KKU sind zumeist nach der Währungsunion gegründet worden und verfügen nur über ein sehr geringes Eigenkapital. Sie produzieren oder leisten fast ausschließlich für den lokalen Bedarf und häufig an der Rentabilitätsschwelle, so dass für Investitionen kaum Mittel vorhanden sind. Im besten Fall kann bei schrumpfenden Auftragsbeständen die vorhandene Belegschaft gehalten werden. Entsprechend schwer tun sich die Unternehmen damit, betriebliche Ausbildungsplätze anzubieten.

Für die in Marzahn-Hellersdorf lebenden Jugendlichen gibt es so gesehen eine Vielzahl von Angeboten zur Berufsorientierung und/oder Berufsvorbereitung. Dazu zählen neben der Berufsberatung des Arbeitsamts Berlin Ost alle Angebote der Jugendberufshilfe des Jugendamts, die Leistungen des Sozialamts im Rahmen des Bundessozialhilfegesetzes, Beratung und Qualifizierung durch freie Träger und kommunale Einrichtungen, Informationen der Industrie- und Handelskammer, der Handwerkskammer und lokaler Bildungsträger. Diese Leistungen beruhen aber auf unterschiedlichen Rechtsgrundlagen, die nach Zielgruppe, Anspruchsvoraussetzungen/Antragsverfahren, Beratungs- bzw. Bildungsziel stark variieren und sich häufig ändern. Selbst für Fachleute ist es schwierig, den jeweils aktuellen Überblick über die Vielfalt

und die jeweiligen Besonderheiten der Maßnahmen und Unterstützungsleistungen zu haben.

Um so wichtiger ist es, dass Jugendliche in der Vorbereitung ihrer Berufsentscheidung und bei der Suche nach einem geeigneten Übergang ins Berufsleben eine frühzeitige und kompetente Orientierung, Beratung und Unterstützung bekommen, die die Lücken zwischen den Potenzialen der Jugendlichen und den Anforderungen und Entwicklungen des Arbeitsmarkts schließt. Mit dem Netzwerk soll im Bezirk Marzahn-Hellersdorf ein solches Angebot exemplarisch und modellhaft an drei Schulstandorten eingerichtet werden, das im Idealfall zu standardisierten Beratungsangeboten in der gesamten Region führt.

Die Berufsorientierung von Jugendlichen beim Übergang aus der Schule ins Berufsleben oder auch während Orientierungs- und Vorbereitungsphasen erfolgt im Bezirk Marzahn-Hellersdorf bisher dezentral und durch unterschiedliche Anbieter/Dienstleister. Eine Abstimmung der verschiedenen Beratungs-, Informations- und Erprobungsangebote findet informell z. B. in der AG Jugendberufshilfe nach § 78 SGB VIII statt, welche aus verschiedenen gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe, Beratungsanbietern, Bildungsdienstleistern und der kommunalen Fachverwaltung besteht und in der ein Vertreter der Agentur seit Jahren mitarbeitet. Diese Angebote existieren bisher weitgehend parallel zu den Standardleistungen seitens der Abteilung Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit. Sie sind einzelfall- oder zielgruppenbezogen und die Finanzierung erfolgt i. d. R. als befristete Projektförderung. Dabei ist in der Finanzierungslogik zwischen Maßnahmen für (ausgewählte) Gruppen – zumeist nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) III gefördert – und der klassischen Einzelfallförderung nach Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) im Rahmen der Jugendberufshilfe zu unterscheiden.

Integrierte Förderangebote sind in der Praxis kaum möglich, weil sie eine Abstimmung zwischen den verschiedenen Leistungsträgern Bundesagentur für Arbeit, Sozialamt, Jugendamt, Versorgungsamt/Hauptfürsorgestelle und Krankenkasse erfordern würden. Diese Leistungsträger arbeiten aber auf der Grundlage des jeweiligen Förderrechts, das für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt wurde und deshalb auch differierende Anspruchsvoraussetzungen mit Bestimmungen zu solchen Kriterien wie Lebensalter, Einkommen, Schulpflicht, Bildungsabschluss, arbeits- und sozialrechtlicher Status, Lernschwäche bzw. Grad der Behinderung o. Ä. festlegt.

Angesichts der kritischen Ausbildungssituation im Bezirk wird die klassische duale Ausbildung immer mehr zur Ausnahme. Vor allem Gesamt- und Hauptschüler sind weitgehend auf überbetriebliche Ausbildungsplätze und schuli-



sche Vollzeit-Ausbildungsmaßnahmen angewiesen. Diese werden vielfach von den Jugendlichen als Warteschleifen begriffen, in denen sie beschäftigt werden (sollen), ohne dass sich ihre Chancen auf eine Berufsausbildung nach dem Abschluss der Maßnahme wirklich verbessern. Dies gilt besonders für deindustrialisierte ostdeutsche Regionen. Zu den lerntheoretischen Grundlagen eines neuen, regionalbezogenen Bildungsbegriffs, der auch informelle Lernprozesse einbezieht sei auf Weinberg 2001 (S. 80-83) verwiesen, der sich gerade auf die besonderen Bedingungen einer Lerninfrastruktur im Ergebnis des Transformationsprozesses nach 1990 bezieht.

Dazu kommt, dass der Übergang von der Schule ins Berufsleben von vielen Lehrern noch (immer) nicht als Teil ihres Bildungsauftrags verstanden wird. So hängt es vom Engagement einzelner Lehrer bzw. der Schulleitung ab, inwieweit schon in den Abschlussklassen eine allgemeine Vorbereitung der Schüler auf die Arbeitswelt bzw. die Berufsausbildung erfolgt. Die daraus erwachsende Unkenntnis bzw. unrealistischen Vorstellungen vieler Schüler wurden – gerade auch von den ausbildenden Betrieben – vielfach beklagt. Hier wird das Netzwerk Berufsstart ansetzen und übertragbare Konzepte und Modelle für eine frühzeitige Beteiligung der allgemeinbildenden Schulen an der Berufsorientierung entwickeln.

### **3 Funktion der intermediären Unterstützung bei der Entwicklung des Netzwerks Berufsstart**

#### **3.1 Bestandsaufnahme: Strukturprobleme des Planungsprozesses**

Die ersten Überlegungen zum Aufbau eines Netzwerks zur Berufsorientierung gehen auf das Frühjahr 2003 zurück. Es kam zu regelmäßigen Treffen einer (informellen) Projektgruppe, die sich aus Beratungsdienstleistern, Bildungsträgern, gemeinnützigen Trägern der freien Jugendarbeit und dem Jugendamt im Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf zusammensetzte. Alle beteiligten Einrichtungen haben langjährige Erfahrungen in der Beratung bzw. Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen, zumeist im Rahmen der Jugendberufshilfe, also auf der rechtlichen Grundlage des KJHG oder durch Maßnahmen im Rahmen des SGB III. Zunächst ergab sich ein informeller Kontakt zwischen der Agentur und Mitgliedern des Netzwerks, der auf der langjährigen konzeptionellen Mitarbeit in der AG Jugendberufshilfe nach § 78 SGB

VIII beruht. Angesichts des schleppenden Diskussionsprozesses wurden wir zur Mitarbeit in der Aufbauphase des Netzwerks aufgefordert. Diese Anfrage wurde im Agenturteam diskutiert und es wurde beschlossen, der damaligen Projektgruppe anzubieten, dass wir die Moderation des weiteren Planungsprozesses übernehmen würden. Diese Entscheidung wurde nicht zuletzt wegen unserer Erfahrungen aus anderen Projekten/Netzwerken getroffen:

- Kooperationsnetzwerk Schulbegleiteter Berufseinstieg (SBE) – ein Modellversuch der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (SenBJS) zum vorzeitigen Übergang von schuldistanzierten Schülern der Sekundarstufe I an die Berufsschule (Oberstufenzentrum) mit dem Ziel über einen praxisorientierten Bildungsgang den Hauptschulabschluss zu erreichen,
- AG Jugendberufshilfe – Mitarbeit unter anderem zu Qualitätsstandards für die Berufsorientierung/Berufsvorbereitung von Jugendlichen im Rahmen der arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit.

Gerade die Mitarbeit beider Intermediäre in dieser AG hat zu intensiven persönlichen Kontakten mit den Vertretern der am Netzwerk beteiligten Einrichtungen geführt und aus dieser fachlichen Zusammenarbeit ist eine Vertrauensbasis entstanden, die unsere künftige Moderations- und Mediationstätigkeit überhaupt erst ermöglicht hat. Hier bestätigt sich die in der Literatur über Netzwerke verbreitete These, dass Vertrauen die entscheidende Voraussetzung für jede Art von Kooperation in Netzwerken darstellt. Vertrauen wird als “die Funktionsbedingung, die erst Problemlösungsorientierung auf der Grundlage reziproker Beziehungen zwischen kompromißfähigen Netzwerkakteuren erlaubt” (Messner zitiert nach Hellmer u. a. 1999, S. 61) verstanden.

Die damaligen Mitglieder der Projektgruppe boten uns neben der Moderation (was nach unserem Verständnis immer auch eine Steuerungsfunktion beinhaltet) an, Teilaufgaben bei der Steuerung des Netzwerks in der Förderphase zu übernehmen. Angesichts der nachgewiesenen Fachkompetenz wurde dies seitens der Projektpartner ausdrücklich gewünscht. Bevor wir ab Ende September 2003 die Moderation übernahmen, hatten bereits ausgedehnte Debatten über die Zielsetzung und die Struktur des aufzubauenden Netzwerks stattgefunden. Unterstützt wurden die Gründungsmitglieder dabei von einem Unternehmensberater, der über langjährige Erfahrung mit öffentlich geförderten Projekten und konkret mit den EU-Förderprogrammen verfügt. Trotzdem war die Weiterentwicklung des Netzwerks an einem toten Punkt angelangt. Diese Stagnation hatte vor allem drei Ursachen:

- Die beteiligten Einrichtungen (Fachverwaltung, Beratungsdienstleister, Bildungsträger) hatten versucht, ihre Kernkompetenz als Schwerpunkt

des Netzwerks durchzusetzen. Dies führte zu konkurrierenden Entwürfen zur Projektstruktur und zur Zielgruppe des Netzwerks.

- Die bisherige Moderation hatte es nicht geschafft, für den Planungsprozess zum Aufbau des Netzwerks bis zu einem Förderantrag eine verbindliche Zeitplanung mit genau definierten Zwischenzielen vorzugeben. In der ersten Phase des Entwicklungsprozesses scheiterte der Versuch einer stringenten Moderation.
- Sehr viel Zeit wurde auf grundsätzliche inhaltliche Diskussionen verwendet, ohne die strittigen Punkte direkt auf die Einzelprojekte zu beziehen. Die vorliegende Konzeption sah zwar eine Arbeitsteilung zwischen den einzelnen Projektaufgaben vor, aber die Zuständigkeiten für die Einzelprojekte und die Schnittstellen zwischen diesen waren innerhalb der Projektgruppe weitgehend ungeklärt.

### **3.2 Einstieg der Agentur in den Planungsprozess Festlegung der Projektstruktur und der internen Arbeitsteilung**

Der Aufbau eines regionalen Netzwerks mit verschiedenen zu koordinierenden Einzelprojekten, unterschiedlichen Zuständigkeiten und Funktionen der Projektpartner und einer verbundenen Forschungs- und Gestaltungsaufgabe ist ein komplexer Entwicklungsprozess. Bevor die Entwicklungsschritte während der Entstehung des Netzwerks und unsere Rolle dabei im Einzelnen skizziert werden, sollen deshalb zunächst die Rahmenbedingungen des Netzwerks und der vorläufige Entwicklungsstand (Stand Sommer 2004) dargestellt werden:

Ein heterogenes regionales Netzwerk, in dem neue Verfahren der Kooperation und Koordination berufsorientierender Bildungsangebote erprobt und dann eingeführt werden sollen, erfordert neue Formen der projektübergreifenden Koordination und Kooperation. Dazu ist eine allgemein akzeptierte, entscheidungsfähige und doch ausreichend flexible Leitungsstruktur erforderlich. Dies entspricht der in der Literatur besonders von Hellmer betonten These, dass gerade für die Kooperation in Netzwerken nicht nur verbindliche Verhaltensregeln zwischen allen Mitgliedern vereinbart werden müssen, sondern dass zu erbringende Leistungen und mögliche Erfolge/Gewinne besonders bei einer projektförmigen Zusammenarbeit keinen Beteiligten überfordern dürfen, so dass das Interesse an einer längerfristigen Bindung erhalten bleibt. Vergleiche dazu den Begriff der Reziprozität bei Hellmer u. a. 1999, S. 66: "Als weiteres charakteristisches Merkmal von Netzwerken ist das Reziprozitätsprinzip zu nennen. Das Prinzip grenzt sich in dreifacher Weise vom Tauschprinzip ab. Erstens ist es nicht durch Äquivalenz, sondern durch ange-

messene und ungefähre Gegenleistung gekennzeichnet. Zweitens geht es nicht um einen einmaligen Tausch, sondern um eine dauerhaftere soziale Beziehung. Und drittens handelt es sich nicht um explizierte Vertragsbedingungen, welche durch Vertrags- und Rechtssicherheit abgesichert sind, sondern um informelle Absprachen, welche vertraglich schwer festlegbar sind, so daß Vertrauen – worauf bereits genauer eingegangen wurde – die Grundlage der Beziehungen bildet.”

Vorrangiges Ziel des Netzwerks Berufsstart ist die Entwicklung innovativer Strukturen, Verfahren und Bildungsformen, um die Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen in der Region zu erhöhen. Ausgehend von dieser generellen Zielsetzung hat sich das Netzwerk im Bezirk Marzahn-Hellersdorf für die folgende Projektstruktur entschieden, die von lokalen Beratungsdienstleistern, Bildungsträgern und Fachverwaltungen entwickelt wurde und Grundlage einer weiteren Förderung werden soll:

Das Netzwerk besteht z. Z. aus sechs heterogenen Projektpartnern: einem Bildungsträger mit Erfahrung in der Berufsvorbereitung und Qualifizierung von Jugendlichen, der gleichzeitig regionaler Leitbetrieb der Verbundausbildung ist, zwei auf Berufsorientierung von benachteiligten Jugendlichen spezialisierten Beratungsdienstleistern mit Erfahrung bei der Konzeption niedrigschwelliger Angebote, zwei Trägern der freien Jugendhilfe mit langjähriger Erfahrung in der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit und einer Unternehmensberatung mit Erfahrung in der Konzeption und Projektentwicklung von Projekten der allgemeinen/beruflichen Bildung. Diese sechs Projektpartner bilden den Kern des Netzwerks und arbeiten bei der Vorbereitung des Förderantrags eng zusammen. Sie planen und entwickeln in einem gemeinsamen Arbeitsprozess die Einzelprojekte, formulieren die Konzepte und Planungsunterlagen für die Antragstellung und reichen gemeinsam den Förderantrag ein. Die Moderation des Planungsprozesses durch die Agentur wurde in einer engen Arbeitsteilung mit der zukünftigen Projektleiterin des antragstellenden Trägers um Aufgaben der Konzeptentwicklung, der Organisationsberatung und der externen Vermittlung erweitert. Daraus ergibt sich folgende Aufgabenteilung unter den Projektpartnern:

1. Die Antragstellung und Projektleitung erfolgt durch einen der beteiligten Beratungsdienstleister. Der Antragsteller verfügt mit seiner Einrichtung Kinder- und Jugendzentrum Garzauer Straße über langjährige Erfahrungen in der praxisnahen Berufsorientierung, besonders für benachteiligte Jugendliche, und kennt die lokalen Beratungsangebote und die regionale Bildungslandschaft genau. Er wird bei Bewilligung des Antrags Zuwendungsempfänger und die geplanten Teilprojekte an die jeweiligen Partner über Kooperationsverträge vergeben.

2. Grundlage einer Förderung in der Aufbauphase des Netzwerks wird die Durchführung von fünf Einzelprojekten sein, aus deren Kooperation eine regionale Struktur zur Berufsorientierung entstehen soll. Wie bereits dargestellt beziehen sie sich auf unterschiedliche Zielgruppen bzw. erbringen unterschiedliche Leistungen. Jedes Projekt wird von mehreren Projektpartnern gemeinsam durchgeführt. Dieser Arbeitsprozess wird jeweils von einem Projektpartner gesteuert, der auch Vertragspartner des Antragstellers wird.
3. Die Schnittstellen zwischen den Einzelprojekten und ihre Funktion innerhalb des Netzwerks ergeben sich aus den im Folgenden skizzierten Kurzdarstellungen.

### **3.3 Intermediäre Leistungen: Moderation des Planungsverfahrens und Konzeptentwicklung**

Die Agentur übernahm die weitere Moderation unter der Bedingung, dass wir diese Aufgabe zurückgeben würden, wenn es nicht gelänge, eine Ablaufplanung für das Antragsverfahren zwischen den Mitgliedern der Projektgruppe Netzwerk zu vereinbaren. Darüber hinaus begrenzten wir unsere Intervention zunächst ausdrücklich auf die Planungsphase. Wir lehnten eine Beteiligung an der Projektdurchführung bewusst ab, um uns nicht dem Vorwurf auszusetzen, dass wir bei der Vorbereitung und Moderation der Sitzungen (bzw. der Dokumentation und Auswertung der Diskussionsergebnisse) eigene Interessen verfolgen. Trotzdem zeigte sich schon bald, dass es nicht möglich war, uns aus den inhaltlichen Kontroversen herauszuhalten und eine neutrale, lediglich vermittelnde, Position einzunehmen. Eine zentrale Aufgabe der Diskussionsleitung war die Sicherung der Ergebnisse, d. h. der getroffenen Vereinbarungen, aus der laufenden Debatte heraus. In diesem Zusammenhang galt es immer zwei Fragestellungen zu beachten:

- Ist eine Vereinbarung mit der bisherigen Planung und der sich daraus ergebenden Arbeitsteilung zwischen den Mitgliedern der Projektgruppe und möglichen externen Kooperationspartnern vereinbar?
- Entspricht sie der Aufgabenstellung des Netzwerks bzw. den Rahmenbedingungen des Förderprogramms?

Dabei ergaben sich mehrfach Widersprüche, die einen bereits erzielten Konsens zur Disposition stellten. Zunächst musste das vorliegende Konzept, das eine parallele Beratungsstruktur in einem sog. System A (für Schüler an ausgewählten Standorten) und einem System B (für arbeitslose Jugendliche/jun-

ge Erwachsene nach ihrer Schulzeit) vorsah, vollständig überarbeitet werden. Dieses führte im Projektteam zu einem Konflikt mit dem Träger, der im Rahmen des durch den Bezirk initiierten Projekts GLOBUS eine dezentrale Beratung aufgebaut hatte. Diese war allerdings für Jugendliche, die bereits die Schule verlassen hatten und vielfach bei der Ausbildungsplatzsuche bereits gescheitert waren, konzipiert. Nach längerer Debatte übernahm ich in Abstimmung mit der Projektleitung die Überarbeitung des vorliegenden Konzepts. Das Ergebnis war eine vollständige Neufassung, die sich nun auf drei Kompetenzzentren (Beratungsstandorte an Schulstandorten) konzentrierte. Dieser Entwurf ist weitgehend identisch mit der vorliegenden Kurzdarstellung des Netzwerks, die zur Information der sog. strategischen Partner (vgl. Gliederungspunkt 3.4) erarbeitet wurde und Grundlage für die Formulierung des Förderantrags ist. Als Ergebnis dieser engen Kooperation der Agentur mit der Projektleitung wurden wir aufgefordert, an einigen Gesprächen mit strategischen Partnern als Sachverständige teilzunehmen.

#### *Planungsverfahren und Konzeptentwicklung bis Sommer 2004*

Auf der Grundlage des erarbeiteten Kurzkonzepts nahm ich eine Bestandsaufnahme der bisherigen Planungen vor und benannte die für die erste Phase des Antragsverfahrens – die Interessenbekundung – notwendigen Arbeitsschritte. Daraus entwickelte die Agentur in Auswertung der Sitzungsergebnisse eine vorläufige Zeitplanung mit konkreten Aufträgen und Terminen für die:

- Präzisierung der internen und externen Zielsetzung (Leistungsumfang) des Netzwerks,
- Überarbeitung des Konzepts für das Antragsverfahren mit Zuweisung der Funktionen innerhalb der Projektgruppe gemäß den Förderbedingungen,
- Konzeption der Einzelprojekte mit Festlegung der Trägerschaft, der Partner, der Zielgruppe, Aufgabenstellung und Grobplanung der Projektdurchführung,
- Festlegung der Netzwerkstruktur durch Bestimmung der Schnittstellen zwischen den Einzelprojekten und der beabsichtigten Arbeitsteilung mit den strategischen Partnern,
- verbindliche Verpflichtung(-serklärung) der Geschäftsleitungen aller Projektpartner zum Erbringen der vereinbarten Leistungen bei Bewilligung des Antrags.

Die vorliegende Kurzdarstellung wurde unter Einbeziehung der Zwischenergebnisse aus diesen Aufgaben von der Agentur überarbeitet. Aus ihr ergaben sich die mit den externen Partnern zu klärenden Fragen und die Rahmenbedin-



gungen für die Beschreibung des Netzwerks in der Interessenbekundung. Damit diese rechtzeitig erstellt werden konnte, mussten bis Mitte April 2004 alle Aufgaben abgearbeitet werden. Der Rohtext der Interessenbekundung wurde von einer Kerngruppe aus Projektleitung, Unternehmensberater und Agentur formuliert. Die Endfassung wurde in mehreren Redaktionsrunden zwischen den Netzwerkmitgliedern abgestimmt und fristgerecht eingereicht.

Nachdem die Projektstruktur durch Bestimmung der Aufgaben der Einzelprojekte und der Schnittstellen untereinander festgelegt war, formulierten die beteiligten Projektpartner dazu in Unter-Arbeitsgruppen eine vorläufige Ablaufplanung für ihr jeweiliges Projekt über die Erarbeitung von projektübergreifenden Zwischenzielen (Meilensteinen). Deutlich wurde ein hoher Koordinationsbedarf, weil z. B. die Zielgruppe in den Einzelprojekten nicht identisch ist und der Informationsfluss insbesondere zwischen Projekt 1 (Kompetenzzentren) und Projekt 3 (Qualifizierungsvermittlung) genau geregelt werden muss, damit eine bedarfsgerechte individuelle Betreuung der Schüler erfolgen kann. Diese Teilplanungen mussten auf den Planungstreffen des Netzwerks erneut abgeglichen werden. Daraus ergaben sich aber auch die Anforderungsprofile für die Kooperation mit den strategischen Partnern, z. B. der Arbeitsagentur Berlin Ost, Abteilung Berufsberatung; die die inhaltliche Grundlage für die Gespräche und die während des Antragsverfahrens abzuschließenden Kooperationsvereinbarungen bilden.

Das Netzwerk strebt für eine ausgewählte Zielgruppe, d. h. die Klassenstufen acht bis zehn der drei teilnehmenden Schulen, eine gezielte Vorbereitung und Orientierung für den erfolgreichen Einstieg in die Arbeitswelt allgemein und zur bedarfsgerechten Qualifizierung und Ausbildungsbegleitung im Besonderen an. Dazu werden an den Schulstandorten im Rahmen des Einzelprojekts 1 sog. Kompetenzzentren eingerichtet, an denen diese Beratung stattfindet. Diese ist immer verbunden mit einer systematischen Erfassung der Interessen, Kenntnisse/Fähigkeiten und eventueller Lernbedarfe der Schüler. Diese Ersteinschätzung ist Grundlage aller weiteren Qualifizierungs- und Betreuungsangebote. Solche Angebote werden durch die Einzelprojekte 2 und 3 erbracht bzw. vermittelt. Im Rahmen des Netzwerks ist die Entwicklung einer individuellen Berufswegeplanung bis zur Aufnahme bzw. zum Teilabschluss einer Berufsausbildung für alle Schüler in DEN Abschlussklassen der beteiligten Schulen vorgesehen. Je nach ermitteltem Bedarf werden die Schüler dabei durch besondere Lernangebote unterstützt.

Eine sich daraus ergebende Aufgabenstellung des Netzwerks ist weiterhin die Entwicklung neuer arbeitsweltorientierter Unterrichtskonzepte für die Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen (vorrangig in Haupt- und Gesamtschulen) und die Vernetzung der Schule mit arbeitsmarktrelevanten Part-



nern in der Region mit dem Ziel der Entwicklung eines integrierten Beratungsangebots zur Berufsorientierung. Dabei sollen keine neuen Strukturen parallel zu vorhandenen Beratungsangeboten und Qualifizierungsmaßnahmen aufgebaut, sondern die Akteure vernetzt und die Leistungen besser als bisher aufeinander abgestimmt werden. Darüber hinaus soll in einem fünften Einzelprojekt die Personalentwicklungsplanung ausgewählter lokaler kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU) mit den Ausbildungsbedarfen der beratenen Jugendlichen so abgestimmt werden, dass zusätzliche differenzierte Ausbildungsangebote (vom Betriebspraktikum bis zum Ausbildungsplatz) in der Region geschaffen werden und geeignete Bewerber passgenau vermittelt werden können. Aus diesen Aufgabenstellungen ergeben sich die folgenden Erfolgskriterien für das Netzwerk:

- Verbesserung des Informationsstands der Schüler über Bedingungen der Arbeitswelt, betriebliche Abläufe, Inhalte von Berufsfeldern/-bildern, Verfahren bei der Ausbildungsplatzsuche, Anforderungen während einer Berufsausbildung,
- Reduzierung des Anteils der Schüler, die vorzeitig oder ohne Schulabschluss die Sekundarstufe I der beteiligten Schulen verlassen,
- individuelle Berufswegeplanung für die Zielgruppe, insbesondere für benachteiligte Schüler (d. h. solche, die nach Einschätzung Ende Klassenstufe 8 keinen mittleren Schulabschluss erreichen werden), auf der Grundlage eines Profilings, mit dem Ziel, dass alle Schüler rechtzeitig zu einer realisierbaren Berufsentscheidung kommen,
- Entwicklung praxisnaher, arbeitsweltorientierter Unterrichtskonzepte für die Sekundarstufe I, die auf andere Schulen übertragbar sind,
- Entwicklung bzw. Vermittlung von Qualifizierungsangeboten, die auf den individuellen Qualifizierungsbedarf und auf das individuelle Lernverhalten abgestimmt sind,
- Reduzierung der Abbrecherquote während der betrieblichen Ausbildung (vgl. Einzelprojekt 2: Individuelle Ausbildungsbegleitung).

Diese Kriterien ergeben sich aus dem bereits beschriebenen Handlungsansatz des Netzwerks, ein integriertes, schulbasiertes Beratungsangebot zur Berufsorientierung schon für die Schüler in der Sekundarstufe I zu schaffen. Erfahrungen mit einer solchen schulbegleitenden Betreuung in Berlin beschreibt Ginnold 2002. Die Kriterien für die Festlegung der Zielgruppe sowie für Art und Umfang der Beratungsleistung sind Ergebnis eines langwierigen und kontroversen Diskussionsprozesses. Dies beruht zum einen darauf, dass die Projektpartner von ihrer bisherigen Beratungspraxis ausgingen und jeweils versuchten, die eigenen, erprobten und bewährten Verfahren und Methoden im Netzwerk als Standard durchzusetzen. Besonders deutlich zeigte sich das in der Kontroverse, wie die Arbeitsteilung zwischen der Eingangseinschätzung

und -beratung im Einzelprojekt 1 und der weiterführenden Qualifizierungsberatung/-vermittlung für Schüler mit entsprechendem Bedarf aussehen soll. Hier konnte ein Kompromiss erst erzielt werden, als von der Projektleitung und uns als moderierende Intermediäre eine genaue Festlegung der Schnittstellen zwischen den Einzelprojekten erfolgte, die sich an dem Ziel der integrierten Beratung orientierte und nach längerer Diskussion fast unverändert von allen Netzwerkmitgliedern akzeptiert wurde. Eine solche Schnittstelle war der Übergang von dem abschließenden Beratungsgespräch mit der Festlegung der Qualifizierungsentscheidung zu eigentlichen Qualifizierungsberatung mit dem Ziel, in eine geeignete Qualifizierungs-/Trainingsmaßnahme zu vermitteln.

Solche Konflikte sind in heterogenen Netzwerken gerade im Bereich der beruflichen Bildung eher die Regel als die Ausnahme, was sich nicht allein durch die verschärfte Konkurrenz um knappere Fördermittel erklären lässt. Es erfordert einen kontinuierlichen und zumeist einen begleiteten Lernprozess während der Planungsdebatte in der Arbeitsgruppe, um bei den beteiligten Organisationen intersektorale Kommunikationskompetenzen zu entwickeln. Wird das dafür notwendige Vertrauen nicht hergestellt, scheitert der gesamte Prozess. Dann gilt die Einschätzung von Meyer auf der Heyde (2000, S. 96): "Darüber hinaus finden sich weiterhin ideologische Vorbehalte bei den einzelnen Akteuren von Jugendhilfe, Schule und Betrieb, die einer Kooperation eher hinderlich entgegenstehen. Die einzelnen Systeme neigen noch zu oft dazu, sich gegenseitig abzuschotten und sich daher nicht ausreichend mit den Entwicklungen und Denkstrukturen des jeweils anderen Systems vertraut zu machen."

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Außenwahrnehmung der beteiligten Einrichtungen und Träger schon im Planungsprozess verändert hat. Die bisher weitgehend auf den eigenen Leistungsprozess, die Bedarfe der Zielgruppe und die Finanzierungslogik insbesondere der öffentlichen Leistungsträger orientierte Planung berücksichtigte zunehmend Interessen und Bedingungen der Partner und orientiert sich auch an dem regionalen Handlungsansatz des Netzwerks. So wurde lebhaft die Frage der Nachhaltigkeit diskutiert, d. h. wie das entstandene Netzwerk nach dem Ende der EU-Förderung in bestehende Strukturen im Bezirk integriert werden kann. Das bedeutet auch, dass (noch) externe Strukturen und Interessen potentieller lokaler Kooperationspartner bereits bei der Entwicklung des eigenen Netzwerks berücksichtigt werden müssen. Dabei hat die Agentur aufgrund der Erfahrungen aus anderen Projekten mögliche regionale Entwicklungslinien einer flächendeckenden Beratungsstruktur aufgezeigt. Mittlerweile besteht zwischen Mitgliedern des Netzwerks Konsens darüber, dass die Projektpartner ihre Zusammenarbeit auch dann fortsetzen werden, wenn ein erster Förderantrag zur Etablierung des Netzwerks scheitern sollte.

## *Projektsteuerung und weitere Planungsschritte bis Herbst 2004*

Die Projektsteuerung erfolgt durch den Antragsteller und die Träger der Einzelprojekte auf der Grundlage der im Förderbescheid festgelegten Vorgaben. In der zweistufigen Projektdurchführung wird zunächst die endgültige Projektstruktur geplant und genehmigt (ab Januar 2005) und dann erfolgt ab Mitte 2005 die Durchführung der Einzelprojekte. Dabei legt die Projektleitung für alle Projektpartner in Zielvereinbarungen über verbindliche Leistungsparameter fest über

- Entwicklung und Vereinbarung von Erfolgskriterien im Sinne von quantitativen Kennziffern für jede Projektphase in jedem Einzelprojekt (diese bilden auch eine zentrale Grundlage für die begleitende Evaluation),
- laufende Kontrollen des Projektfortschritts durch interne Berichte/Meldepflichten,
- Vorgaben für die Finanzflüsse und die Abrechnungspflichten (Belege, Zahlungsvorgänge, Leistungsnachweise).

Ob und in welchem Umfang die Agentur an der Projektsteuerung während der Projektdurchführung beteiligt sein wird, muss bis zur Abgabe des Förderantrags (Oktober 2004) geklärt werden. Dabei ist zu prüfen, inwiefern eine solche langjährige Mitarbeit mit den anderen Aufgaben der Agentur vereinbar ist.

Damit das Netzwerk förderwürdig wird, müssen in den Vereinbarungen mit den strategischen Partnern die Schulstandorte ausgewählt, eine Finanz- und Personalplanung erstellt und die Kriterien der Ergebnissicherung festgelegt werden. Zunächst musste bis Ende April die Interessenbekundung eingereicht werden. Wir werden diesen Planungs- und Verhandlungsprozess weiter moderieren und dabei versuchen, die Interessen und Kompetenzen der Projektpartner so abzustimmen, dass bis zur Antragstellung eine Ablaufplanung vorliegt, die über Leistungsverträge der Projektpartner mit dem Antragsteller und Kooperationsvereinbarungen mit den strategischen Partnern Aufgaben und Verpflichtungen festlegt. Dazu gehört die genaue Bestimmung der Zielgruppe(n), der einzusetzenden Verfahren und Methoden und quantitativer Erfolgskriterien bzw. -indikatoren.

Das Netzwerk fungiert während der Förderphase als Modellprojekt für die Erprobung innovativer regionaler Konzepte und Strukturen. Deshalb steht die Berichterstattung zur Dokumentation und Verbreitung der Projekterfahrungen gleichberechtigt neben den konkreten Ergebnissen in der Region. Entsprechend umfangreich sind die Berichtspflichten, die mit einer Förderung verbunden sind. Sie obliegen zunächst dem Antragsteller, eine eventuelle Ar-

beitsteilung wird bei Bewilligung in den Leistungsverträgen bzw. Zielvereinbarungen festgelegt. Neben der laufenden Berichterstattung und den Fachveranstaltungen ist das Netzwerk verpflichtet, einen Abschlussbericht zu erstellen, der durch Ergebnisbewertung über eine unabhängige Evaluation ergänzt wird.

### **3.4 Exkurs: Zielvereinbarungen mit strategischen Partnern**

Seitens der Moderation durch die Agentur wurde besonderer Wert darauf gelegt, die sehr unterschiedlichen Problemeinschätzungen und Lösungsansätze der strategischen Partner (z. B. Senatsbildungsverwaltung versus Marzahn-Hellersdorfer Wirtschaftskreis) in der Konzeption des Netzwerks zu berücksichtigen. Besonders der Anspruch, wie ein Beratungsangebot zur Berufsorientierung aussehen muss, das vergleichsweise einfach in den Schulalltag integriert werden kann, und deshalb auch unkompliziert auf andere Schulen übertragbar ist und trotzdem die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und Personalbedarfe der lokalen KMU berücksichtigt, hat uns lange beschäftigt. Das Netzwerk strebt deshalb nicht den Aufbau einer neuen Unterstützungsstruktur beim Berufseinstieg im Bezirk an, sondern ist ausdrücklich darauf ausgerichtet, lokal vorhandene Angebote in Hinblick auf die Problemlage der Zielgruppe zu vernetzen und zu ergänzen. Dazu ist eine intensive Zusammenarbeit mit im Bereich Berufsorientierung engagierten Institutionen und ihren Entscheidungsgremien erforderlich. Zu diesem Zweck sollen mit wichtigen lokalen Akteuren als strategischen Partnern Zielvereinbarungen abgeschlossen werden, in denen Zielsetzung und Verfahren der Zusammenarbeit beschrieben sind. Die strategischen Partner sind nicht unmittelbar an der Durchführung eines Einzelprojekts beteiligt, schaffen aber vielfach unverzichtbare Rahmenbedingungen. Bisher sind folgende Kooperationen vorgesehen:

*Arbeitsagentur Berlin Ost, Abteilung für Berufsberatung bzw. Jugendteam*

Zum gesetzlichen Arbeitsauftrag der Arbeitsagentur gehört die einführende Berufsberatung für Jugendliche in den Abgangsklassen der Oberschulen, besonders in Haupt- und Gesamtschulen. Diese Einführung erfolgt allerdings in der Regel in größeren Gruppen und müsste durch eine individuelle Berufsberatung ergänzt werden, die i. d. R. in den Räumen der Arbeitsagentur bzw. über Besuche in den BIZ erfolgt. Erfahrungen gerade aus niedrigschwelligen Beratungsangeboten für benachteiligte Jugendliche zeigen, dass bei dieser

Zielgruppe Schwellenängste existieren. Hier bietet sich eine Arbeitsteilung zwischen den Kompetenzzentren an den Schulen und der Abteilung Berufsberatung an, wobei die Zentren anhand ihrer individuellen Beratung und Erfassung (Profiling) Problemlagen erkennen, die zu einer besonderen Förderung durch die Arbeitsagentur führen. Dabei ist allerdings die neue Förderstruktur der Arbeitsagentur zu berücksichtigen, die in einigen Punkten hinter den Erwartungen vieler Fachleute zurückbleibt. Die ursprünglichen Ansätze ergeben sich z. B. aus INBAS 2001. Über den für die Berufsberatung zuständigen Abteilungsleiter der Arbeitsagentur Berlin Ost wurde eine Zusammenarbeit der Berufsberatung mit den Kompetenzzentren vereinbart. Die Schnittstellen zwischen den Projektteams und den jeweiligen Berufsberatern werden nach erfolgreicher Antragstellung festgelegt.

### *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (SenBJS)*

Entscheidender Kooperationspartner für das Netzwerk ist die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, da die zentralen Anlaufstellen des gesamten Netzwerks, die Kompetenzzentren, an Schulstandorten angesiedelt werden sollen und diese nur arbeitsfähig sein können, wenn sie intensiv mit der Schulleitung, dem Lehrerkollegium und der Schulkonferenz zusammenarbeiten. Alle Beratungsleistungen und zusätzlichen Unterrichtsangebote müssen in die laufende Arbeitsplanung der beteiligten Klassenstufen eingepasst werden. Dazu muss eine Rahmenvereinbarung für jeden Schulstandort mit der Schulverwaltung abgeschlossen werden. Deshalb wurde in einem Gespräch zwischen dem zuständigen Oberschulrat Hauptschulen im Land Berlin, der Projektleiterin und mir das Netzwerk Berufsstart vorgestellt und seine Zielsetzung erläutert. Die Landesschulverwaltung unterstützt ausdrücklich den Ansatz, die Berufsorientierung frühzeitig und direkt an den Schulstandorten durchzuführen, sagte Unterstützung bei der Auswahl der Schulen für die Kompetenzzentren und dem Abschluss entsprechender Kooperationsverträge zu.

### *Marzahn-Hellersdorfer Wirtschaftskreis MHWK*

Bei allen Beratungsverfahren in der Berufsorientierung hängt eine erfolgreiche Berufsentscheidung wesentlich von zwei Bedingungen ab: von der individuellen Leistungsfähigkeit ("Ausbildungsfähigkeit") des Jugendlichen und dem Angebot auf dem lokalen/regionalen Ausbildungsmarkt. Im Bezirk Marzahn-Hellersdorf bzw. im Land Berlin herrscht seit Jahren ein struktureller Mangel von einigen tausend betrieblichen Ausbildungsplätzen. Hier spielen die lokalen Wirtschaftsverbände eine entscheidende Rolle. Sie können über ihre informellen Kontakte zu den Unternehmensleitungen ihrer Mitgliedsfirmen noch am ehesten einzelne Betriebsinhaber überzeugen, zusätzliche Ausbildungsplätze und Praktika anzubieten. Auf Initiative der Agentur wurde vom Netzwerk be-

schlossen, der Geschäftsführung des MHWK eine detaillierte Kooperationsvereinbarung vorzulegen, aus der sich die genaue Arbeitsteilung zwischen dem Projektteam der Einzelprojekte und der Geschäftsstelle des MHWK ergibt. Inwieweit die Zusammenarbeit über die Geschäftsstelle des Wirtschaftskreises erfolgt oder ob das Netzwerk direkt mit ausgewählten Mitgliedsunternehmen Kontakt aufnimmt, bleibt noch zu klären.

### *Regionales Netzwerk Siedlungsverbund Biesdorf-Mahlsdorf-Kaulsdorf (RNSV)*

Das RNSV wurde von Wirtschaftspolitikern, Fachverwaltung und Unternehmensverbänden aus dem Bezirk Marzahn-Hellersdorf ins Leben gerufen, um die überregionale Konkurrenzfähigkeit der ansässigen Kleinbetriebe zu stärken und einen möglichst hohen Anteil der lokalen Nachfrage durch lokale Anbieter abzudecken. Dies soll unter anderem durch vertiefte Kooperation zwischen den Mitgliedsfirmen des RNSV und ein verbessertes regionales Marketing erreicht werden. Eine entscheidende Schwäche vieler Unternehmen ist die fehlende Personalplanung/-entwicklung. Mit der Leiterin der Geschäftsstelle RNSV wurde eine vorläufige Vereinbarung über die Kooperation mit dem Einzelprojekt 5 bei der Auswahl und der Ansprache geeigneter KMU getroffen. Inwieweit sich die Geschäftsstelle an der Betreuung der teilnehmenden KMU beteiligt, ist noch zu klären.

Bei der Projektdurchführung kann es notwendig werden, mit weiteren strategischen Partnern in der Region zu kooperieren. Bei entsprechendem Bedarf wird darüber im Netzwerk beraten und im Konsens entschieden.

## **4 Ergebnisse**

### **4.1 Stand des Entwicklungsprozesses im Netzwerk und Perspektiven der intermediären Unterstützung**

Im Einzelnen hat die bisherige Mitarbeit der Agentur im Netzwerk folgende Ergebnisse erbracht, die eine intermediäre Unterstützung des Netzwerkaufbaus im Sinne einer komplexen Dienstleistung erforderten:

- Erstellung eines konsensfähigen Konzepts bzw. einer für die externen Kontakte des Netzwerks notwendigen Kurzdarstellung zu den Zielen und Kooperationsstrukturen des Netzwerks;



- inhaltliche Präzisierung der Einzelprojekte: Zielgruppe, Umfang der Beratungs- und Qualifizierungsleistungen, Arbeitsteilung und Schnittstellen;
- Durchsetzung einer verbindlichen Ablaufplanung für den Planungsprozess und das Antragsverfahren;
- Beteiligung an der regionalen Etablierung des Netzwerks bei den strategischen Partnern.

Die Unterstützung seitens der Agentur in der Aufbauphase des Netzwerks erfolgte in Form einer gezielten handlungsändernden Intervention mit der explizierten Zustimmung aller Prozessbeteiligten. Eine solche war notwendig für die Entwicklung einer arbeitsfähigen internen Struktur und damit Voraussetzung eines (vorläufig) erfolgreichen Antragsverfahrens. Die im Planungsprozess entwickelten Kommunikationsstrukturen zwischen den Partnern werden wirksam bleiben, auch wenn es nicht zu einer Förderung kommen sollte. Ob es gelingt, das Netzwerk in der Region dauerhaft zu etablieren und die entwickelten Konzepte auf andere Schulstandorte zu übertragen, hängt nicht nur von der Arbeit im Netzwerk, sondern entscheidend von der Unterstützung durch die strategischen Partner ab. Auf deren längerfristige Entscheidungen hat das Netzwerk allerdings nur einen begrenzten Einfluss.

Für die Agentur ist die Moderation eines komplexen Planungsprozesses wie den des Netzwerks ein Novum. Sollte der Förderantrag bewilligt werden und die Agentur an der Entwicklung des Netzwerks beteiligt bleiben, so wäre das die bisher langfristige Projektbindung (mehr als drei Jahre). Dies würde sich stark auf unsere Arbeitsteilung in der Agentur und auf die Festlegung ihres Leistungsprofils auswirken. Der vorgesehene Erfahrungsaustausch erfordert darüber hinaus die Aufbereitung der laufenden Projektarbeit, so dass Zwischenergebnisse präsentiert und zur Diskussion gestellt werden können. Hier muss unsere Rolle noch vereinbart und der dafür benötigte Zeitaufwand realistisch eingeschätzt werden, um nicht andere zentrale Aufgaben der Agentur in der Region, z. B. bei der Gestaltung der Lerninfrastruktur für informelle Lernprozesse, zu gefährden. Trotzdem bietet dieser Fall ein positives Beispiel für intermediäre Gestaltungsarbeit. Diese Funktion wird ein wichtiger Bestandteil im zukünftigen Profil einer regionalen Lernagentur.

## **4.2 Bedeutung heterogener Netzwerke für die Entwicklung der regionalen Lerninfrastruktur**

Die in dieser Fallbeschreibung dargestellte intermediäre Intervention der Agentur, d. h. der beiden Intermediäre, ist in vieler Hinsicht typisch für die Aufgaben, die die Agentur in der Region in den letzten drei Jahren wahrge-



nommen hat: Als Intermediäre werden wir in einer kritischen Phase in einen Entwicklungsprozess einbezogen, ohne dass unsere Rolle bzw. die zu übernehmende(n) Funktion(en) abschließend geklärt sind. Diese erfordern vielfältige Fachkenntnisse verbunden mit Kompetenzen in den Bereichen Netzwerkmoderation und -initiierung, Projektentwicklung und -steuerung sowie ein umfangreiches Erfahrungswissen zu regionalen Problemlagen und Entscheidungsverfahren. Wir übernehmen oft die Vermittlung der unterschiedlichen Interessen und Vorstellungen der beteiligten Partner, so dass ein konsensfähiges Entwicklungskonzept entsteht. Dabei sind wir allerdings ständig gezwungen, die entwickelten Ideen an dem gemeinsamen Entwicklungsziel zu prüfen und die Einhaltung von beschlossenen Standards und Erfolgskriterien zu sichern. Die Ironie einer solchen intermediären Rolle besteht darin, dass – solange wir erfolgreich sind – oft der Eindruck entsteht, eigentlich seien wir überflüssig.

Andererseits ist dieses Beispiel für den Aufbau eines heterogenen Netzwerks in mehrfacher Hinsicht problematisch. Dies liegt zunächst an der Ausgangssituation, die wir vorgefunden haben: Das Netzwerk Berufsstart soll eine regionale Kooperationsstruktur werden und ist gleichzeitig ein befristetes Projekt, das vorrangig übertragbare Konzepte liefern soll. Diese Finanzierungsbedingung wird leider gerade in den neuen Bundesländern immer mehr zum Normalfall. In einer kritischen Phase des Planungsprozesses waren die Mitglieder des Netzwerks ohne externe Intervention nicht in der Lage, ihre Interessen und die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Entwicklungsschwerpunkte untereinander abzustimmen. Daraus ergaben sich vielfältige Konflikte. Diese waren nur durch ein intermediäres Team zu lösen, das Methodenkompetenz (Moderation, Prozessplanung, Konzeptentwicklung) mit einem spezifischen Fachwissen verbinden kann und über eine lokale Reputation verfügt. Dies können Intermediäre dann, wenn sie – z. B. in Form regionaler Lernagenturen – dauerhaft in der Region arbeiten (können).

Das grundsätzlich Neue liegt allerdings weniger in der Kooperation innerhalb eines heterogenen Netzwerks an sich, als in der Einbeziehung der Bildungsinstitution allgemeinbildende Schule – die ein anderes Bildungsziel verfolgt und einer anderen Funktionslogik unterliegt – in das Lernfeld Berufsorientierung/Berufsvorbereitung. Eine solche Kooperation erfordert von den beteiligten Bildungsträgern und Beratungsdienstleistern die Bereitschaft, sich auf stark formalisierte Lernbedingungen und eine an Schulfächern organisierte Arbeitsteilung einzulassen. Bei der Herstellung solcher strukturübergreifenden Kommunikation hat die Agentur eine wichtige “Übersetzer”-Rolle gespielt. Der Transfer von in der Beratung und in berufsvorbereitenden Maßnahmen erprobten, praxisorientierten Lernformen ist nur möglich, wenn Lehrer und Schulleitung in die Entwicklung geeigneter Unterrichtsformen und Lehr-

materialien einbezogen werden. Damit das Netzwerk über die Schulstandorte hinaus in die Region erfolgreich vermitteln kann, muss aber ebenfalls die wirtschaftliche Situation und personelle Ausstattung der ausbildenden Betriebe berücksichtigt werden.

Hier kann das Netzwerk eine wichtige Vermittlungsfunktion einnehmen, wenn es sich – über die Förderperiode hinaus – nicht nur als Fachdienstleister, sondern als regionale Entwicklungsinstitution begreift, also selbst zum Intermediär wird. Dazu ist erforderlich, über die einzelne konkrete Zusammenarbeit hinaus eine laufende Bestandsaufnahme der regionalen Lerninfrastruktur im Fachgebiet Berufsorientierung und Berufsausbildung vorzunehmen, um den politischen Entscheidungsträgern sowohl auf kommunaler, als auch auf Landesebene handlungsleitende Empfehlungen geben zu können, die auf aktuellen und präzisen regionalen Bedarfsanalysen beruhen. Zur Entwicklung und Umsetzung sektoraler regionaler Entwicklungskonzepte ist es aber nicht nur erforderlich, Einfluss auf die Verfahren zur Regelsetzung auf Landesebene zu nehmen, die die Arbeitsweise der zuständigen Fachverwaltungen bestimmen. Auch die lokalen Entscheidungseliten aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure müssen in diesen Lern- und Aushandlungsprozess einbezogen werden, um eine Veränderung der Lernkultur einzuleiten. Für die genaue Analyse dieser intersektoralen Kommunikation als Grundlage der gezielten Gestaltung regionaler Lerninfrastrukturen sei auf verwiesen. (Lernen im sozialen Umfeld ... 2003, S. 32-34) Dies wiederum erfordert einen selbst organisierten, langfristig angelegten Lernprozess innerhalb des Netzwerks, der zu einer veränderten Wahrnehmung der Netzwerkpartner aus anderen Sektoren führt und erst die Akzeptanz unterschiedlicher Handlungslogiken als Grundlage der Zusammenarbeit ermöglicht.

Aus diesem Aufgabenbündel lässt sich eine Reihe intermediärer Funktionen ableiten, deren genaue Anforderungsprofile erst im weiteren Entwicklungsprozess selbst bestimmt werden können. Sicher ist, dass die Unterscheidung zwischen intermediärer Unterstützung und gezielter Intervention zur Gestaltung einzelner Aspekte der regionalen Lerninfrastruktur ab einem bestimmten Punkt obsolet wird.

## **Literatur**

Böhnisch, L.; Schröer, W.: Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenz-

entwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 199-227

Hellmer, F. u. a.: Mythos Netzwerke. Regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel. Berlin 1999

Ginnold, A.: Berufsorientierung und Wege nach der Schule für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Das Projekt SprungBRETT. Berlin 2002, unter: [www.senist.net/v1/xmldisplay.asp?myid=409&myfilename=ginnold-sprungbrett.xml](http://www.senist.net/v1/xmldisplay.asp?myid=409&myfilename=ginnold-sprungbrett.xml)

INBAS – Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik: Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Offenbach/a. M. 2001, unter: [www.inbas.com/download](http://www.inbas.com/download)

Lernen im sozialen Umfeld. Organisation – Netzwerke – Intermediäre. QUEM-report, Heft 77. Berlin 2003

Meyer auf der Heyde, A.: Kooperation in der Benachteiligtenförderung hängt von den Akteuren selbst ab. In: Qualifizierte Berufsausbildung für alle. Materialien des Forum Bildung, Bd. 4. Bonn 2000, S. 95-99

Schöne, H.: Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft, methodologische Reflexion und Werkstattbericht. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 4, Nr. 2/2003; [www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03schoene-d.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03schoene-d.htm)

Weinberg, J.: Kompetenzentwicklung in regionalen Lernkulturen. In: Vereintes Lernen. Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften in den alten und neuen Bundesländern. Münster 2001, S. 78-94

*Detleff Jaeger,  
Agentur für Lerninfrastruktur- und Regionalentwicklung  
(ALR), Berlin*

# **Aufbau einer zukunftsfähigen regionalen Lernkultur in einer peripheren Altindustrieregion**

## **1 Vorbemerkung**

Der Beitrag stellt den Versuch dar, die Handlungsweise eines Intermediären-teams vor dem Hintergrund der regionalen Bedingungen einer peripheren ost-deutschen altindustriellen Transformationsregion nachzuzeichnen und Gestaltungsoptionen für die konkrete regionale Lernkultur aufzuzeigen. Insofern wird der Begriff der “Fallbeschreibung” hier etwas weiter gefasst als eine Analyse des Systems “regionale Lernkultur” und partielle Einflussnahme auf das System. Im Sinne einer praktikablen 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 außerregionalen Einflüssen zur Beförderung kreativer und innovativer Milieus.

Im Mittelpunkt werden in diesem “Fall” der Aufbau einzelner Handlungsstränge und Wirkungsketten sowie die erfolgte Vernetzung durch die Intermediäre stehen. Auch wenn in der Fallbeschreibung die unterschiedlichen Biografien der Teammitglieder nicht weiter beleuchtet werden können, so prägt doch die Kombination ihrer spezifischen Kompetenzen bestimmte Strategien und Taktiken.

## **2 Regionale Situation**

Die zu betrachtende Region Südbrandenburg erstreckt sich vom Spreewald, etwa 60 km südlich Berlins bis zur Südgrenze des Landes Brandenburg etwa 50 km nördlich von Dresden und umfasst die Landkreise Elbe-Elster, Ober-

spreewald-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.

Die im Projekt zu betrachtende Region folgt also grundsätzlich den administrativen Linien der regionalen Planungsgemeinschaft, ist aber in den konkreten Teilprojekten eher als überschaubarer und potentiell gestaltbarer Arbeits-, Lebens- und Identitätsraum der Menschen zu verstehen. Der Begriff der Region wird also je nach Zielsetzung im Einzelnen unterschiedlich ausfallen und von den konkreten Projekten sowie den beteiligten Akteuren abhängen.

Der Landkreis Elbe-Elster war bis zum Umbruch industriell stark von kleinen und mittleren Unternehmen (35 Prozent der Beschäftigten) sowie von der Landwirtschaft (20 Prozent) geprägt. Eine erhebliche Arbeitskräftezahl war als Pendler in den nordsächsischen Stahlwerken 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 besteht hauptsächlich aus einer monostrukturierten Altindustrieregion (Metall/Braunkohle – Braunkohleabbau und Verwertung einschließlich Großgerätebau für die Braunkohle) mit einer bis in die Anfänge des 18. Jahrhunderts (Eisen) zurückreichenden Tradition. Die Kohle brachte es mit sich, dass sich Stammebelegschaften 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. Hinzu kommt, dass die Menschen aus der Braunkohle und den damit verbundenen Industriezweigen oft als letzte eigene Arbeitshandlung ihren Betrieb abgerissen haben, was stark zur Lethargie und Handlungsunfähigkeit beigetragen hat.

Die Folgen der Entwicklung nach dem Zusammenbruch der industriellen Grundlagen sind, dass die Menschen zum großen Teil reserviert, abwartend und auch hilflos sind. Sie fühlen sich oft von der Gesellschaft benachteiligt. Ihre früher im Durchschnitt gute Facharbeiterausbildung ist heute nichts mehr wert, da die Arbeitsfelder und damit die beruflichen Qualifikationen (entspre-

chende technische Ausbildungen) meist nicht mehr benötigt werden. Deshalb ist es schwer, etwas Neues zu machen, neue Ideen anzugehen, die Angst vor dem Neuen ist sehr ausgeprägt. Die Region gehört zu den strukturschwachen Regionen mit gleichbleibend hoher Massenarbeitslosigkeit von über zwanzig Prozent. Die Mehrzahl der Menschen findet daher keine Perspektiven in der Region.

### **3 Entwicklungschancen der Region Südbrandenburg**

Wie stellt sich nun die Situation in strukturschwachen altindustriellen Regionen dar? Zunächst kann festgestellt werden, dass in den politisch-administrativen Entscheidungsstrukturen entweder nicht genügend Potenzial vorhanden ist oder freigesetzt werden kann, um kreative und innovative Milieus im breiteren Maße anzuregen und zu befördern. Solche Regionen befinden sich meist am Ende des bisherigen Entwicklungspfads. 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.

Das Problem ist, dass gerade unter diesen negativen Vorzeichen eine generelle Änderung des bisherigen Wegs notwendig ist. Es geht "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. (Siebel 2002, S. 6)

Welche Strategien lassen sich unter den sehr komplizierten Rahmenbedingungen verfolgen? Nachdem die "Königsstrategie" der nachholenden Modernisierung mit ihrer weitgehenden Orientierung auf Ansiedlung auswärtiger Investoren – inklusive der Schaffung der dafür erforderlichen "harten" Infrastruktur – bisher nicht den nötigen Erfolg gebracht hat, scheint eine Neuausrichtung unausweichlich, die auf die stärkere Entwicklung endogener Potenziale auch angesichts der nicht mehr üppig fließenden Fördermittel setzt. In einer strukturschwachen Region bestehen diese Potenziale sowohl in der Kreativität, Motivation und im Engagement der Menschen als auch in den Fä-

higkeiten von Individuen und Organisationen zu Kooperationen. Allerdings würde eine alleinige Ausrichtung auf endogene Potenziale schon paradox erscheinen. Eine Strategie der Mobilisierung endogener Potenziale in strukturschwachen Regionen bedeutet Selbstbesinnung aber nicht Selbstbeschränkung auf die regionalen Potenziale, schließt also den Import von Know-how und Kapital mit ein. Besonders wichtig wird dabei die entsprechende regionale Einbettung dieser "Importe".

Häußermann und Siebel beschreiben eine Reihe von Klippen, die zu einem Scheitern einer Strategie der Mobilisierung endogener Potenziale führen könnten. Damit eine solche 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 ist, 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. (Häußermann/Siebel 1993, S. 223)

## **4 Lösungsansätze in der Praxis**

### **4.1 Das Konzept der Intermediäre in der Region Südbrandenburg**

Der Leitgedanke des Teams besteht aus drei miteinander verbundenen Gesichtspunkten:

- Die Potentiale der Region, die fast unbeschränkt zur Verfügung stehen (könnten), in den Mittelpunkt stellen. Und das sind in einer peripheren Region in erster Linie die Menschen mit ihren Fähigkeiten, ihrer Kreativität und ihrer Motivation (Humanpotenzialansatz). Auf Grund der hohen Arbeitslosigkeit und mangelnder Perspektiven liegen diese Potenziale jedoch in großem Maße brach und sind mit speziellen Methoden zu heben.
- Die Beziehungsgeflechte und Potenziale insbesondere auch des sozialen Umfelds als Reichtum der Region betrachten und für die Entwicklung der Region nutzen (Sozialkapitalansatz).



- Mit den Vertretern aus Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft in einen für die Regionalentwicklung notwendigen konsensfähigen “Dialog der Kulturen” treten (kommunikativ-kooperativer Ansatz) und eine entsprechende Stützstruktur (Netzwerkansatz) aufbauen.

Im Zentrum unserer Vorstellungen zur Gestaltung einer regionalen Lernkultur stehen sowohl die Schaffung einer lernförderlichen Infrastruktur und der Auf- und Ausbau von Entwicklungsnetzwerken sowie deren gegenseitige Verknüpfung im Dienste einer infrastrukturellen Regionalentwicklung als auch die Initiierung, Beförderung und Begleitung von regionalen Entwicklungsprojekten. Es muss natürlich einschränkend gesagt werden, dass ein kleines Intermediärenteam nur einige Mosaikbausteine liefern kann, die aber möglichst schon zu den Schlüsselbausteinen gehören sollten. Viel wichtiger ist es, Denk- und Lernprozesse vor allem bei Vertretern eines anderen Teilsystems – einer anderen Handlungslogik – anzuregen.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus dem Programmbereich “Lernen im sozialen Umfeld” ist sicher darin zu sehen, dass Lernprozesse in diesem Bereich an Tätigkeiten gebunden sind. Ähnliches gilt unseres Erachtens gerade unter den prekären Bedingungen einer strukturschwachen Region, in der strukturänderndes Lernen vielfach der beispielhaften praktischen Unterstützung bedarf. Das heißt, innovative Ansätze gelangen bei Politikern und Verwaltungsleuten dann zu Überzeugungskraft und lassen sich leichter umsetzen, wenn ein praktisches Beispiel den Erfolg auch demonstriert. Insofern ist die Initiierung von bzw. die Beteiligung an derartigen Projekten außerordentlich wichtig, um sich auf Änderungen einzulassen.

## **4.2 Handlungsleitende Hypothesen**

Eine unserer wichtigsten Hypothesen lässt sich aus den theoretischen Vorstellungen zum organisationalen Lernen ableiten. Es wurde schon hervorgehoben, dass organisationale Akteure das Gesicht der Region entscheidend prägen. Das heißt, dass für das bewusste Konstruieren von Rahmenbedingungen für regionale kreative und innovative Milieus inklusive einer dazugehörigen lernförderlichen Infrastruktur das Verständnis der Funktions- und Handlungsweise von Organisationen außerordentlich wichtig ist. Letztlich sind Lernprozesse an Individuen gebunden. Im täglichen Leben ist aber immer wieder zu beobachten, dass sich Personen in Organisationen oft anders verhalten als im Privatleben. Das hängt mit dem Eigenleben einer Organisation zusammen, das ganz bestimmte Verhaltensweisen, Regeln, Normen usw. hervorbringt und in der sich durch besonders erfolgreiche Problemlösungen Routinen herausbilden. In Organisationen werden durch kooperatives Handeln

Aufgaben bewältigt, gemeinsame Ziele entworfen, umgesetzt und bei erfolgreicher Kooperation auch auf andere Aufgaben/Ziele angewandt. Dadurch entstehen Handlungsroutinen, die zu einem Prozess der Angleichung von Auffassungen über Aufgabenerfordernisse, Kooperationsmodi, Verteilung von Zuständigkeiten, angemessene Abläufe, Technikeinsatz u. a. innerhalb der Organisation führen. Werden diese Routinen als wertvoll empfunden, werden sie zu Handlungsmustern und gewinnen einen besonderen Wert für die Organisation. (Delbrouck u. a. 1998, S. 25) Diese kollektiv entwickelten und geteilten Annahmen und Verständnisse über die organisationale Wirklichkeit werden als "lokale Theorie" bezeichnet. (Baitsch u. a. 1998, S. 92)

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 Routinen voraussetzen. 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. Das Problem strukturschwacher Regionen besteht unter anderem gerade darin, dass eben die nötigen Störungen nur schwer aus dem herrschenden Milieu selbst kommen können. Das trifft in besonderem Maße für streng hierarchisch aufgebaute Verwaltungen zu.

Aus den Darlegungen heraus sind für unsere Arbeit 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 wichtiger 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.
- Eine lernförderliche Infrastruktur wird maßgeblich durch eine dialogorientierte Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Teilsystemen bestimmt. Die Unterstützung seitens der Intermediäre sollte aus der Sicht des “schwächsten” Teilsystems beginnen.
- Entsprechende Lernarrangements sind vorrangig über regionsbezogene Netzwerke und Projekte aufzubauen.

### **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 die 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 außerhalb des Mainstreams erweisen sich dabei als beste Legitimation, um bei regionalen Entscheidungsträgern Gehör zu finden und als Partner akzeptiert zu werden.

## 4.4 Prozessbeschreibung

Zum Verständnis der Arbeit des Teams gehört unbedingt die Geschichte des Vorgängerprojekts “Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen”, das von Juli 1996 bis Ende 2000 ebenfalls als Projekt der Handlungsforschung in der Region lief, weil damit schon eine gewisse Pfadabhängigkeit durch die Orientierung auf Prozesse des Kompetenzerhalts und der Kompetenzentwicklung durch Tätigkeiten im sozialen Umfeld gegeben war. Die Verbindungslinien werden dabei nur insoweit skizziert, wie sie zum Verständnis der Gestaltungsarbeit des jetzigen Projekts notwendig sind.

Als soziales Umfeld wurde pragmatisch der gesamte Bereich außerhalb der Erwerbsarbeit definiert, wobei schwerpunktmäßig über Arbeitsförderung geförderte und ehrenamtliche Tätigkeiten untersucht wurden. Diese Pfadabhängigkeit erwies sich aber zweifellos für die Arbeiten im jetzigen Projekt als großer Vorteil, weil damit im Handlungsfeld “zivilgesellschaftliches Engagement” Analysen vorgenommen und Gestaltungsfragen bearbeitet wurden, deren Ergebnisse sowie die dabei gewonnenen Erfahrungen unsere Ausgangsplattform bildeten. Der Zusammenhang verdeutlicht darüber hinaus die erforderlichen Zeitdimensionen, um sich als kleines Team in der Region und darüber hinaus einen gewissen Stand zu verschaffen, der erst Mitgestaltungsoptionen eröffnet.

### 4.4.1 Einstieg ins Arbeitsfeld

Da ich erst mit Beginn des Vorgängerprojekts 1996 in die Region ging, erwies sich zunächst eine enge Zusammenarbeit mit einer regional tätigen und potenten Arbeitsfördergesellschaft (im Folgenden AFG) als sinnvoll, um deren Arbeitszusammenhänge als Einstieg zu nutzen und schnell umfassendere Kenntnisse über die Region und ihre Netzwerke zu erwerben. Die AFG bot zugleich das erste Untersuchungsfeld – Analysen des Verhältnisses von Arbeitsförderung und Lernen im sozialen Umfeld, wobei die Übergänge zwischen dem geförderten und regulären Arbeitsmarkt sowie vom geförderten Arbeitsmarkt in den freiwilligen Sektor und umgekehrt das besondere Interesse beanspruchen sollten. Dabei zeigte sich, dass die Mitarbeit in Projekten der AFG zur Vereinahmung der Ressourcen und auch zur Funktionalisierung des Ressourcengebers führen kann.

Damit ist das Verhältnis von Distanz und Nähe angesprochen. Einerseits gilt es im Feld der intermediären Tätigkeit die eigene Unabhängigkeit zu bewahren, andererseits kann man nicht auf die lokalen und regionalen Kommunika-

tions- und Beziehungsnetze verzichten. Dieses Verhältnis sich in der Gestaltungsarbeit immer wieder vor Augen zu führen, kann den Intermediär in mehrfacher Hinsicht vor gefährlichen Fehlinterpretationen bewahren. Diese betreffen nicht zuletzt die Umsetzung der eigenen Vorstellungen.

Aus dieser Erfahrung heraus entstand die Idee, ein oder mehrere Projekte selbst für die AFG zu entwickeln und in diese die eigenen Vorstellungen von Anfang an einzubinden. In dem Rahmen entstanden Untersuchungen zur Problematik von ehrenamtlicher Tätigkeit als Mittel zum Kompetenzerhalt von Arbeitslosen sowie zur möglichen Rolle von Vereinen als Lernorte im sozialen Umfeld. (Ausführlich: Lernen im sozialen Umfeld ... 1999, S. 89-139) Letztere bestanden aus umfangreichen Vereinsbefragungen in der Region.

Mit dem Projekt war auch der Versuch verbunden, dieses so lernförderlich auszugestalten, dass am praktischen Beispiel Möglichkeiten des Kompetenzerhalts und der Kompetenzentwicklung von Langzeitarbeitslosen gezeigt werden können. Das recht erfolgreiche kleine Projekt ist an anderer Stelle ausführlich beschrieben. (Lernen im sozialen Umfeld ... 2001, S. 209-232)

Entgegen den eigenen Erwartungen wurden unsere Erkenntnisse in der AFG weitgehend ignoriert. Es erwies sich als Illusion, in einer erfolgreichen Phase der Gesellschaft – sie hatte ihren Höhepunkt unter dem Blickwinkel der Arbeitsförderung gerade überschritten – Änderungen bewährter Routinen herbeiführen zu wollen. Die Erwartungen beruhten aber auch auf der eigenen Fehleinschätzung, die die Umfeldabhängigkeit der AFG nicht genügend berücksichtigte. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Arbeitsförderung ließen einen kompetenzorientierten Ansatz als mit hohem Risiko behaftet erscheinen.

Um in der Region bekannt zu werden und gleichzeitig die wertvolle "Infrastruktur" der AFG zu nutzen, war ein größeres Projekt erforderlich, von dem die Gesellschaft selbst profitieren konnte. Dabei half eine Gelegenheit in Form einer EU-Ausschreibung für innovative Projekte im landwirtschaftlichen Bereich. Das Arbeitsamt hatte die Gesellschaft darauf aufmerksam gemacht und diese fragte mich nach einer geeigneten Idee. Ich schlug die Adaption eines mir bekannten Landwirtschaftsprojekts eines Berliner Trägers auf die Südbrandenburger Verhältnisse vor, stellte die Verbindungen her und suchte Mitstreiter in der Region. Dann stellte sich jedoch heraus, dass das Projekt für die Ausschreibung viel zu groß war, womit mein Image als Intermediär in Frage gestellt war. Insofern blieb nur die Möglichkeit, das Projekt über andere Fördermöglichkeiten auf den Weg zu bringen, was zeitlich noch einmal fast ein Jahr beanspruchte. Im Herbst 1998 lief das Landwirtschaftsprojekt an, in das wir das Konzept der Lernberatung und Lernbegleitung ein-

brachten und in dem wir uns diesbezüglich an der Erprobung beteiligten (Näheres vgl. Scholz 2003 a, S. 89-97).

Als wichtige Erkenntnisse lassen sich festhalten, dass die zeitliche Dauer der Initiatorentätigkeit, um Projekte und Initiativen auf den Weg zu bringen, oft kaum abzuschätzen ist, was gleichzeitig auch für den Erfolg/Misserfolg gilt. Ein damit verbundenes Problem liegt in dem ursprünglichen Ansatz, Prozesse zu initiieren und sich dann möglichst bald daraus wieder zurückzuziehen. Das funktioniert zumindest in peripheren Regionen ohne Imageverlust nicht, was uns bei Initiierungen von Projekten und Netzwerken immer wieder begegnet ist. Das heißt, dass für solche Prozesse sowohl der Zeit- als auch der Ressourcenfaktor meist zu gering angesetzt werden.

#### **4.4.2 Aufbau eines eigenen organisatorischen Hintergrunds**

Unsere Erfahrungen hatten gezeigt, dass es für die Arbeit als Initiator und Intermediär und für die Suche nach weiteren Lernfeldern auch einer unabhängigen organisationalen Basis bedarf, um die eigene Gestaltungsfreiheit über organisationale Verhandlungsspielräume zu erhöhen. Auch hier kam mir meine lokale Reputation zu Hilfe. Eine der lokalen Persönlichkeiten aus dem Bereich des Umweltschutzes wollte eine lokale Agenda 21 für die Stadt ins Leben rufen, fand aber zunächst wenig Interesse und wurde schließlich auf mich verwiesen. Im Frühjahr 1998 wurde die "Lokale Agenda 21 Lauchhammer" (ab 1999 als eingetragener Verein) als unabhängige Bürgerbewegung ins Leben gerufen. Für mich bot sich mit der lokalen Agenda 21 zusätzlich zu den dort verankerten Zielen ein umfangreiches Lernfeld sowohl für den ehrenamtlichen als auch für den geförderten Bereich und darüber hinaus eine Möglichkeit zum Aufbau "grenzüberschreitender" Netzwerke an. Dafür sprach weiterhin, dass es in Experimentierfeldern immer gut ist, sich nicht nur auf eine Aufgabe zu konzentrieren, da die Erfolgswahrscheinlichkeit im regionalen Kontext oft von einer Reihe von kaum zu beeinflussenden Faktoren abhängt.

In der letzten Phase des Projekts (ca. Mitte 1999 bis Ende 2000) stand zunächst auf der einen Seite die Konsolidierung der lokalen Agenda 21 in Lauchhammer im Vordergrund, um Profil zu gewinnen und als unabhängige Größe wahrgenommen zu werden, was etwa zwei Jahre in Anspruch nahm. Auf der anderen Seite brachte das Landwirtschaftsprojekt neben dem genannten Experimentierfeld für neue Lernansätze wichtige Ergebnisse für die Arbeit als Intermediär. Das Projekt war großflächig über alle vier Landkreise Südbrandenburgs angelegt, wodurch wir in der Vorbereitung und vor allem 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 wurde insbesondere die Wiederholung des Projekts. Waren beim ersten eher Skepsis und stärker Mitnahmeeffekte zu beobachten, gewährleisteten der Erfolg und das durch die gemeinsame Arbeit aufgebaute Vertrauen im zweiten Durchgang (bis Ende 2001) eine viel bessere Kooperation, die für andere regionale Aktivitäten sehr wichtig wurde.

Beide Aktivitäten, der Agenda 21-Prozess wie das Landwirtschaftsprojekt, sind Ausgangspunkte für Wirkungsketten, die im jetzigen Projekt aufgebaut werden konnten. Beide Richtungen – die des bürgerschaftlichen Engagements und die der Innovation in peripheren Regionen – sind durch den Aufbau von zwei Netzwerken verstärkt worden, deren Anfänge noch in das LisU-Projekt fallen und die deshalb kurz beschrieben werden sollen.

Seit 1999 bis zum Jahr 2010 ist die Internationale Bauausstellung “Fürst-Pückler-Land” (IBA) in der Region tätig. Sie versucht, ausgehend vom Potenzial der Bergbaufolgelandschaft, Visionen zu entwickeln und Zeichen zu setzen für die Zukunft der Region nach der Kohle. Die IBA sagt von sich selbst: Eine IBA, “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” (IBA-Kommission 2000). Für uns war die IBA daher wichtig, weil sie zu dieser Zeit als eine der wenigen Einrichtungen mit Renommee versuchte, Know-how in die Region zu holen und sich bei der Entwicklung und Umsetzung auf endogene Potenziale zu konzentrieren. Wir stellten als lokale Agenda 21 sofort den Kontakt her, und im Jahr 2000 entwickelte sich eine gemeinsame Arbeitsgruppe der IBA mit Lauchhammeraner Vereinen, die den Charakter eines Netzwerks annahm. (Scholz 2002, S. 112-120).

Schließlich ist nach der Vereinsgründung der “Lokalen Agenda 21 Lauchhammer” noch die für uns besonders wichtige zweite kurz zu schildern, weil sie aus einer eher typischen Konkurrenzsituation erfolgte. Im Rahmen der Inno-Regio-Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 1999 hatte sich – ausgehend von der These, dass periphere Regionen nur dann Entwicklungschancen haben, wenn sie sich auf die endogenen und vor allem auf die Humanpotenziale sowie auf das soziale Kapital konzentrieren – ein kleiner Kreis von Interessierten in der Region schnell zusammengefunden, um ein entsprechendes Konzept auszuarbeiten und vor allem Innovationen im Bildungs- und im sozialen Bereich mit einzubringen. Als dann die Wirt-



schaftsminister Sachsens und Brandenburgs einen gemeinsamen Antrag für die Lausitz (Lutki) präferierten und die Fachhochschule Lausitz die Konzeption erarbeiten sollte, wandte sich dieser Kreis, zu dem unser Team gehörte, an die maßgeblichen Vertreter der Fachhochschule, um sein Konzept mit einzubringen. Er fand aber kein Gehör und diese Ignoranz führte schließlich dazu, einen eigenen Antrag zu stellen. Dazu wurde eine juristische Person benötigt. Deshalb gründeten wir einen Verein. Aus der Situation mangelnder Kooperationsbereitschaft, die unseres Erachtens ein wesentlicher Hemmschuh für Regionalentwicklung war und ist, wurde der Name des Vereins bewusst als Programm gewählt: “KooperationsAnstiftung”.

Der soziokulturelle Bereich wie auch Fragen der Entwicklung der Humanpotenziale hatten in der Region keinen besonderen Stellenwert. In der Regionalpolitik wurde fast ausschließlich auf die Verbesserung der “harten” Standortfaktoren gesetzt. Unsere Analysen der Vereinslandschaft hatten aber gezeigt, dass viele kleine Initiativen über Arbeitsförderung einerseits wesentlich zur Sicherung der soziokulturellen Infrastruktur beitrugen und andererseits auch innovative Projekte entwickelten, dass hier durchaus zusätzlich Entwicklungspotenziale vorhanden sind. So ergab sich für uns die Notwendigkeit, eine Kommunikationsplattform aufzubauen, um zu kooperieren und um politisch überhaupt gehört zu werden. Die Förderung von Initiativen über die Arbeitsverwaltung hatte dafür gesorgt, dass sich die Initiativen mehrheitlich als Konkurrenten ansahen. Um hier ein kleines Gegengewicht zu schaffen, begannen wir im Jahre 2000, Regionalforen für kleine Initiativen des soziokulturellen Bereichs zu organisieren. Im Frühjahr 2004 fand das zehnte Forum statt. Diese Foren dienen dem Erfahrungsaustausch, der Bekanntmachung mit innovativen Ansätzen aus anderen deutschen und europäischen Regionen, der Förderung von Kooperationen zwischen den Vereinen und über diesen Weg dem Aufbau eines Netzwerks, um mittelfristig auch als Interessenvertretung zu wirken. Das Netzwerk wurde in Anlehnung an den Verein, der die organisatorische Basis liefert, als Netzwerk “KooperationsAnstiftung” bezeichnet.

#### **4.4.3 Aufbau von Wirkungsketten**

Mit Beginn des Projekts “Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Leistungen und Funktionen zur Gestaltung zukunftsorientierter Lernkulturen” waren damit bereits relevante Ausgangspunkte in Form von Projekten, Netzwerken und Vereinen gesetzt. Erste wichtige Zugänge zu regionalen Entscheidungsträgern waren vorhanden – oder anders ausgedrückt – ein Grundstock an sozialem Kapital war aufgebaut. Mit dem Begriff der Gestaltung regionaler Lernkulturen war das Feld wesentlich breiter zu betrachten. Zum einen stellte sich die Frage, worin wesentliche Hemmnisse für regionale

Lernprozesse liegen und wie diese durch die Gestaltung einer entsprechenden Infrastruktur zu beheben sind. Zum anderen ergibt sich das Problem, wie sich diese Erkenntnisse in relevante politische wie administrative Gremien einbringen lassen, vor allem wie ein kleines intermediäres Team ohne politische Legitimation solche Ziele anstreben kann. Wie stört man erfolgreich Routinen?

Aus der praktischen Arbeit heraus lassen sich generelle Hemmnisse relativ leicht bestimmen. Sie liegen in den unterschiedlichen Handlungslogiken der einzelnen Teilsysteme und vor allem in der mangelnden Dialogbereitschaft und -fähigkeit, Übergänge zwischen den einzelnen Bereichen herzustellen und zu versuchen, sich in andere Handlungslogiken hineinzusetzen. In peripheren Regionen ist das herrschende Milieu – wie Häußermann und Siebel betonen – dazu offenbar nur schwer in der Lage, diese Übergänge aus sich heraus bewusst zu gestalten. Derartige Übergänge eröffnen aber erst neue Entwicklungsoptionen. Kreativität wird als neuartige sinnvolle Kombination von Wissen aus zuvor unverbundenen Bereichen beschrieben. Es bedarf für die Anregung regionaler Lernprozesse insbesondere solcher Kontaktnetze, die Akteure verschiedener Kompetenzfelder verknüpfen. Weiterhin spielen Face-to-Face-Kontakte eine große Rolle. (Fromhold-Eisebith 1999, S. 169) Das heißt, die erforderlichen “Übersetzer” und “Vermittler” (Intermediäre) fehlen.

Nun lässt sich Kreativität weder planen noch verordnen, doch geeignete Rahmenbedingungen lassen sich schon durch Intermediäre gestalten. Dafür bietet sich der Aufbau von horizontalen oder heterogenen regionsbezogenen Entwicklungsnetzwerken an, in denen Personen aus unterschiedlichen Teilsystemen aktiv sind. 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 anzugehen, die von den etablierten Institutionen (noch) nicht bearbeitet werden. Bei erfolgreichen Lösungen werden sie dann auch von diesen “eingefangen”. (Fürst 1999, S. 54) Parallel bieten sich regionsbezogene Projekte mit diesem Hintergrund an.

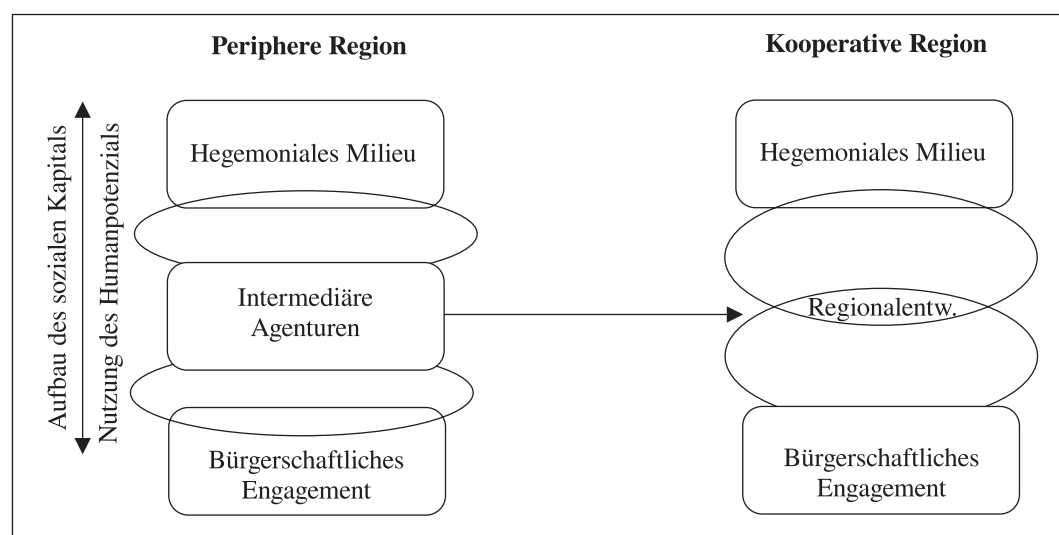
Da die Akteure in diesen Netzwerken und Projekten meist nicht identisch mit den Entscheidungsgremien sind, sind zusätzliche Zugänge zu letzteren erforderlich, sofern nicht charismatische Persönlichkeiten zur Etablierung neuer Denkweisen zur Verfügung stehen. Zugänge lassen sich über mit eigenen Ressourcen zu erbringende Leistungen erreichen, die für Entscheider relevant sind. Eine derart hergestellte Vertrauensbasis eröffnet den Spielraum, um Routinen stören zu können. Des Weiteren schaffen außergewöhnliche Ereignis-

nisse Aufmerksamkeit. Feste sind “organisierte Unordnung”. Neues entsteht in Lernprozessen. Subjekt-Subjekt-Beziehungen und die Organisation von Fremdheit sind Voraussetzungen für das Gelingen von Lernprozessen. (Siebel 2002, S. 5 ff.) Darüber hinaus bringen sie Anerkennung. Nicht selten ist es gerade die Anerkennung, die von regionsexternen Institutionen kommt, die den eigenen Stand in der Region erhöht.

Wie haben wir versucht, diese Vorstellungen praktisch umzusetzen? Von besonderer Bedeutung war für uns der Aufbau heterogener Netzwerke, um Lernräume zu schaffen, in denen überhaupt unterschiedliche Denkweisen miteinander in Berührung gebracht werden. Um Themenfelder außerhalb des Mainstream in der Diskussion zu halten bzw. in diese zu bringen, haben wir begonnen, Wirkungsketten zu gestalten. Gerade in strukturschwachen Regionen, die sich durch eine nicht ausreichende Kooperationskultur auszeichnen und in denen von der Wirtschaft wie von der Politik/Administration noch nicht genügend Impulse für die regionale Entwicklung ausgehen, bedarf es in besonderem Maße der Impulsverstärkung durch zivilgesellschaftliche Akteure. Diese sollte durch eine unabhängige (externe) Moderation begleitet und im Bedarfsfall auch initiiert werden, wie in Übersicht 1 dargestellt.

## Übersicht 1

Entwicklungschancen peripherer Regionen



Die Notwendigkeit dieses Ansatzes wird noch dadurch verstärkt, dass die kooperative Kultur zwischen Entscheidungsmacht und bürgerschaftlichem Engagement wenig ausgeprägt ist, aber maßgebend die Zukunftsfähigkeit strukturschwacher Regionen bestimmen dürfte. Als wohl wichtigsten Bereich, als erste Wirkungskette, sehen wir in diesem Rahmen die Agenda 21-Prozesse an. Die Agenda 21 gehört zu den wenigen Netzwerken, die alle gesellschaftlichen

Bereiche einbeziehen und die allein schon 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 dialog- und kompromissfähig sein. Das bedeutet keineswegs, jedem Kompromiss zuzustimmen. Die lokale Agenda 21 ist kein Harmoniemodell. 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. (Scholz 2003 b, S. 141-153) Als bürgerschaftliche Bewegung politisch wirkungsvoll unterstützt, kann sie zu einem Kristallisationspunkt für kreative Milieus werden. Deshalb soll sie im Folgenden auch als Beispiel ausführlicher dargestellt werden als die anderen Wirkungsketten. Mit der vollen Etablierung der "Lokalen Agenda 21 Lauchhammer" haben wir zunächst versucht, die regionale Basis durch Beratungen und Unterstützungen zu verbreitern und das Thema in der regionalen Politik zu verankern, wobei der Erfolg eher mäßig war. Schließlich ergaben sich für uns mehrere Entwicklungschancen:

#### *Erstens*

Anfang 2001 besuchten wir einen Workshop zu ostdeutschen Agenda 21-Prozessen, der als Erfahrungsaustausch deklariert war, aber als Ergebnisabfrage für die Erarbeitung einer Studie seitens eines Projekts aus den Altbundesländern organisiert war. Das rief sehr schnell den massiven Unmut der ostdeutschen Praktiker hervor. Wir nutzten im Pausengespräch am Kaffeetisch die Situation und schlugen vor, selbst für ostdeutsche Akteure einen Erfahrungsaustausch zu organisieren. Am Tisch stand die Verantwortliche für Agenda 21 aus dem zuständigen Brandenburger Ministerium, die wir bis zu diesem Zeitpunkt nicht kannten. Sie griff unseren Vorschlag gleich auf und schlug vor, dies als größere Tagung im Rahmen der Vorbereitung der Weltumweltkonferenz im August/September 2002 zu veranstalten. Da die Umstehenden eine solche Initiative ebenfalls begrüßten, sagten wir als Vertreter unseres Vereins "Lokale Agenda 21 Lauchhammer" vorbehaltlich der Zustimmung der Mitglieder zu und bereiteten den "Ersten lokalen Agenda 21-Tag in Ostdeutschland" vor, der dann im Mai 2002 in Lauchhammer mit fast 200 Teilnehmern stattfand.

Der Landrat und der Brandenburgische Umweltminister eröffneten mit Beiträgen die Konferenz, die ein großer Erfolg wurde und insbesondere durch das Lob des Ministers für unsere Initiative unser Image in der Region verstärkte. Wir nutzten die Gelegenheit, die Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements für die Entwicklung der Kommunen in peripheren Räumen zu thematisieren. Aber als mindestens ebenso wertvoll erwies sich die Zusammenarbeit

mit dem zuständigen Ministeriumsreferat bei der Vorbereitung. Die zugesagte Mitfinanzierung stand lange und immer wieder neu in Frage. Wir ließen uns jedoch nicht beirren und versuchten, die Konferenz trotzdem so weit wie möglich vorzubereiten. Erst Ende März erhielten wir die schriftliche Bestätigung der Finanzierung. Zwei Monate später fand die Konferenz statt. Wir waren damit zweifellos ein Risiko eingegangen, aber der Einsatz hatte sich gelohnt. Erfolgreich bestandene extreme Belastungssituationen sind besonders gut geeignet, außerordentlich vertrauensvolle soziale Beziehungen hervorzubringen, die sich dann in anderen Zusammenhängen bewähren. Ebenso bedeutsam ist es, tangierende Interessen des Kooperationspartners mit zu berücksichtigen. Das auf ehrenamtlicher Basis tätige "Brandenburgische Netzwerk Lokale Agenda 21" benötigte neue Entwicklungsimpulse, und so war es der Wunsch des Ministeriums, dieses mit einzubeziehen. Wir machten das Netzwerk zum Mitveranstalter und konnten auf diese Weise der Arbeit des Netzwerks neue Impulse verleihen.

#### *Zweitens*

Bei der Vorbereitung des Agendatags bekamen wir ein überraschendes Angebot. In einem Gespräch beim nationalen Rat für Nachhaltigkeit baten wir um Unterstützung, um für das Plenum der Konferenz eine Vertreterin des Rats zu gewinnen. Da die Geschäftsstelle gerade die nationale Konferenz für Nachhaltigkeit vorbereitete (Termin: zwei Wochen vor unserer Konferenz), auf der der Bundeskanzler die Strategie der Bundesregierung vorstellen wollte, wurden wir gefragt, ob wir für die Konferenz einen Referenten aus einer ostdeutschen lokalen Agenda 21 wüssten oder ob wir selbst diese Rolle übernehmen könnten. Trotz der zeitlichen Anspannung sagten wir zu. Dass wir als eine von vier lokalen Agenda 21-Initiativen im Programm dieser politisch hochrangigen Tagung standen, zu der natürlich auch Vertreter der Landesregierung und unserer regionalen Verwaltungen kamen, hat unsere Arbeit enorm aufgewertet. So haben wir in der gleichen Zeit noch erste Abstimmungen mit der Geschäftsstelle unserer Regionalen Planungsgemeinschaft getroffen, um durch eine gemeinsame Arbeitsgruppe zwischen der bestehenden regionalen Agenda 21 und lokalen Agenda 21-Initiativen regionale Vernetzungen herzustellen.

Die Beispiele demonstrieren, dass Zufälle keine unbedeutende Rolle spielen und dabei oft ad hoc Entscheidungen getroffen werden müssen. Die Kunst der Intermediäre liegt darin, diese Zufälle als wichtig für die eigene Arbeit zu erkennen. Mit dem Begriff "Erster lokaler Agenda 21-Tag in Ostdeutschland" hatten wir bewusst unsere Veranstaltung als Ausgangspunkt einer zu etablierenden Reihe gesetzt. Da wir zur inhaltlichen Vorbereitung unserer Konferenz eine Koordinierungsgruppe aus Vertretern der beteiligten Bundesländer aufgebaut hatten, konnte über diesen Weg eine Forcierung der Bemühungen um

eine Nachfolgekonzferenz geleistet werden. Diese fand im September 2003 in Wismar statt und wurde in der Vorbereitung durch die Koordinierungsgruppe maßgeblich unterstützt. Gegenwärtig laufen erste Vorbereitungen für den dritten ostdeutschen Agenda 21-Tag.

Was sind unsere Beweggründe, uns auch jetzt noch aktiv für die Weiterführung dieser Konferenzreihe einzusetzen? Für uns ist wichtig, dass damit die lokale Agenda 21 besonders unter dem Gesichtspunkt des bürgerschaftlichen Engagements politisch im Gespräch bleibt und sich ein Forum für überregionalen Erfahrungsaustausch etabliert. Wir haben damit auch eines unserer weiteren Ziele erreicht. Die "Lokale Agenda 21 Lauchhammer" wird inzwischen immer wieder in der Landespolitik positiv erwähnt.

### *Drittens*

Neben der Fortführung der Konferenzreihe ergab sich ein weiterer Anknüpfungspunkt, um regionale Aktivitäten fortzuführen. Auf der Tagung der Heinrich-Böll-Stiftung Ende September 2002 zur Auswertung der Weltkonferenz für Nachhaltigkeit in Johannesburg wurde ein Brief an den Ministerpräsidenten des Landes Brandenburg verabschiedet und darin um eine Aussprache zu Themen einer Nachhaltigkeitsstrategie und der Beförderung bürgerschaftlichen Engagements gebeten. Als Termin wurde der 28. Februar 2003 bestätigt. Zur Vorbereitung des Gesprächs bildete sich eine Initiatorengruppe, bestehend aus den Ausrichtern der lokalen Agenda 21-Konferenzen in Lauchhammer (Friedrich-Ebert-Stiftung, Brandenburgische Werkstatt Lokale Agenda 21 und Lokale Agenda 21 Lauchhammer) und Potsdam (Heinrich-Böll-Stiftung, Brandenburgische Werkstatt Lokale Agenda 21, Entwicklung und Umwelt Potsdam e.V.).

Eine *zweite Wirkungskette* hatte ihren Ausgangspunkt im Landwirtschaftsprojekt. Unser seit Beginn des Projekts drittes Teammitglied brachte von einer Konferenz die Idee des "Tags der Regionen" mit. Es ist eine aus Bayern und Nordrheinwestfalen kommende bundesweite Initiative, die endogene Regionalentwicklung als wichtigen Faktor ansieht. In diesem Rahmen werden Bürgerbeteiligungsprozesse organisiert bzw. vorhandene aufgegriffen, um die regionale Identität zu befördern und regionale Wirtschaftskreisläufe durch eine enge Verbindung von bürgerschaftlichem Engagement und Unternehmergeist aufzubauen. Wir waren der Ansicht, dass wir mit der Umsetzung dieser Idee in der Region ein geeignetes Instrument zur Beförderung von Kooperationen aufbauen konnten. Inzwischen ist ein regelmäßig arbeitendes Netzwerk in der Region entstanden. Da die Kollegin, ehe sie zum Team kam, im ersten Landwirtschaftsprojekt als Anleiterin gearbeitet hatte, halfen diese Kenntnisse in großem Maße, die Idee des "Tags der Regionen" umzusetzen



und vor allem an die gegebenen ostdeutschen Bedingungen anzupassen. Inzwischen ist unter ihrer Leitung eine landesweite Arbeitsgruppe eingerichtet worden.

Für Gestaltungsfragen der regionalen Lernkultur spielen drei Gesichtspunkte eine wesentliche Rolle:

- Mit Hilfe von Aktionen die regionale Identität der Menschen stärken (wiederzugewinnen), sie bewegen, sich zu engagieren und ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen, sowie die Aktionen als Lernorte für informelle Lernprozesse zu nutzen.
- Die Initiative bringt gute Zugänge zur regionalen Wirtschaft (Eigeninteresse der Unternehmen), wodurch entwicklungsbezogene Netzwerke aufgebaut werden können, die als Dialog- und Lernplattform über die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche dienen.
- Um solche Initiativen, die Lernprozesse insbesondere in Verwaltung und Politik auslösen, politisch wirksam werden zu lassen und damit nachhaltige Strukturen aufzubauen, ist eine überregionale Einbindung unbedingt erforderlich, weil dadurch die Bereitschaft zur Unterstützung seitens der Landesministerien und Regionalverwaltungen eher erreicht wird.

Aus den Beziehungen des Landwirtschaftsprojekts mit der tamen GmbH, einer Berliner Einrichtung, ergab sich weiterhin für die “KooperationsAnstiftung” die Beteiligung an dem internationalen Projekt “Blickwechsel” (Antragsteller Frankreich, beteiligte Nationen Dänemark und Deutschland) zum Thema “Management des regionalen Arbeitsvermögens in peripheren Regionen”. Auf Grund der Arbeitszusammenhänge richteten wir in der Region mit unseren regionalen Partnern eine von zwei Konferenzen in Deutschland aus. Damit war eine zusätzliche Möglichkeit gegeben, über den internationalen Erfahrungsaustausch Innovationen in der Region bekannt zu machen und in die Region zu holen.

Eine *dritte Wirkungskette* nahm ihren Ausgangspunkt mit der IBA-Arbeitsgruppe Lauchhammer. Zunächst als Mittel genutzt, um in der Stadt neue Ideen und Entwicklungsansätze gegenüber einem sehr zögerlichen Stadtparlament zu propagieren, erfolgte eine Weiterentwicklung parallel zur Arbeitsgruppe durch den Aufbau des Netzwerks “Kultur und Arbeit in der Neuen Niederlausitz (K.A.N.N.)”. K.A.N.N. ist ein Netzwerk von Initiativen, die sich den Erhalt und die touristische Nutzung der alten, noch verbliebenen Industriekultur in enger Zusammenarbeit mit der IBA (die Mitglied des Netzwerks ist) auf die Fahnen geschrieben haben. Die Moderation des Netzwerks erfolgt durch unser Team. Die beteiligten Organisationen sind in ihren Ursprüngen dem bürger-



schaftlichen Engagement und dem dritten Sektor zuzurechnen. Dieses Netzwerk (nähere Ausführungen vgl. Gogolek 2004, S. 51-61) ist für die Untersuchungen insofern von besonderem Interesse, weil es als entwicklungsbezogenes Netzwerk begonnen hat und jetzt stärker in den Projektbereich übergeht. In den beteiligten Initiativen herrschen teilweise Mischarbeitsformen zwischen ehrenamtlicher, geförderter und Erwerbsarbeit vor. Die Initiativen sehen ihre Chance zu überleben in einer kooperativen Strategie.

Schließlich sei noch eine *vierte Wirkungskette* erwähnt, die mit dem Netzwerk "KooperationsAnstiftung" ihren Ausgangspunkt genommen hat. Durch unsere Regionalforen hatten wir gute Kontakte zu kleinen Initiativen des soziokulturellen Bereichs in den Landkreisen aufgebaut. Mit der Ausschreibung des Landes/der EU zum "Lokalen sozialen Kapital" wurde ein Experimentierfeld eröffnet, mit dem gerade Mikroinitiativen gefördert werden können. Um diese zu erreichen, wurde die Vergabe von Fördermitteln direkt durch die Regionen geplant und sollte von so genannten Initiativbüros inhaltlich wie organisatorisch gemanagt werden. Da wir diese Arbeit als Infrastrukturleistung ansahen, haben wir uns als "KooperationsAnstiftung" für eine Trägerschaft des Büros direkt beworben und als eine von landesweit sechs Einrichtungen den Zuschlag erhalten. Die regionale Förderung von Humanpotenzial in Verbindung mit der Stärkung des sozialen Kapitals gehört unseres Erachtens zu den wichtigen Bestandteilen einer zukunftsfähigen regionalen Lernkultur gerade in peripheren Regionen. Daher bietet das Projekt gute Analyse- und Gestaltungsmöglichkeiten, wie Fördermittel regional sinnvoll eingesetzt werden und wie über diesen Weg Initiativen aktiv inhaltlich begleitet werden können (nähere Ausführungen vgl. den Beitrag von Werner in diesem Heft).

#### **4.4.4 Komplexe Ansätze zur Gestaltung von Übergängen zwischen den Teilsystemen**

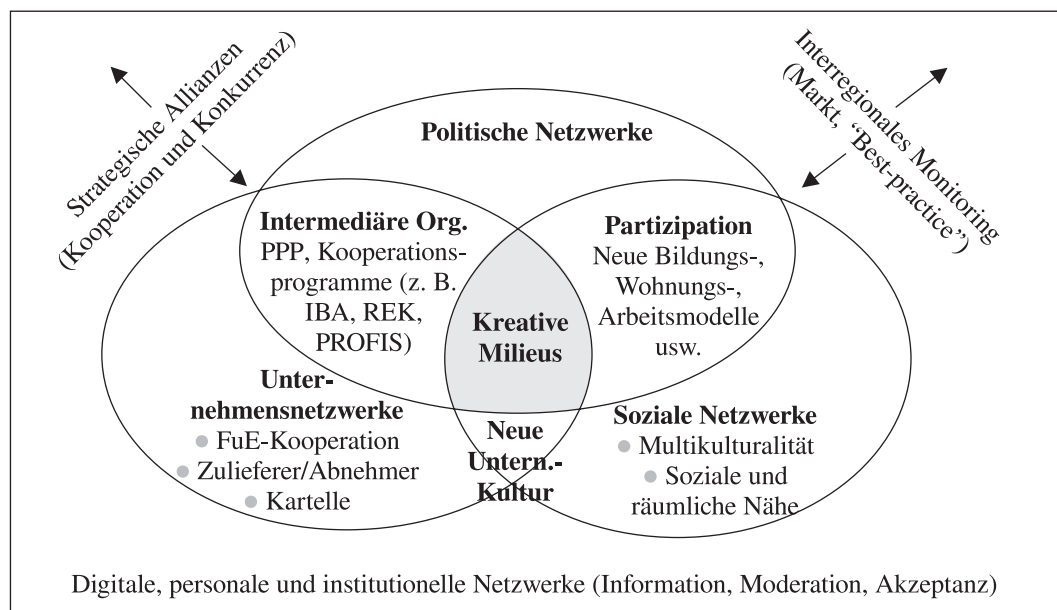
Mit dem Aufbau von Wirkungsketten haben wir auf mehreren Gebieten Kompetenzen nachgewiesen, die für die Region interessant sind. Waren unsere Leistungen anfangs output-legitimiert, da wir nicht im regionalen oder im Landesauftrag handeln und demzufolge kein Mandat haben, so können wir inzwischen auf einen Vertrauensvorschuss bei vielen unserer Vorhaben bauen. Wir haben eine bestimmte Akzeptanz bei Politik und Verwaltung erlangt, sind allerdings auf Grund der von uns auch ausgeübten Störfunktion nicht gerade immer gut gelitten. Darin steckt eine starke heuristische Funktion, aber auch eine nicht ungefährliche Ambivalenz. Wir genießen nicht zuletzt durch unsere (finanzielle) Unabhängigkeit und Verfügbarkeit eigener Ressourcen eine gewisse Sonderrolle, laufen dafür jedoch ebenso schnell Gefahr, Befindlichkeiten zu unterschätzen und die eigenen Vorstellungen gegenüber Politik und

Verwaltung ohne Abstriche durchsetzen zu wollen. Deshalb ist es enorm wichtig, sich immer wieder auch von den eigenen Ansichten ein Stück weit zu distanzieren, indem man versucht, sich in die Handlungslogiken der Kooperationspartner hineinzusetzen sowie die bisher abgelaufenen Lernprozesse auf beiden Seiten bewusst zu reflektieren. Ein einziger grober Fehler kann im Nachhinein eine längere Arbeitsphase obsolet werden lassen.

Auf Basis der in der Region und auf Landesebene erlangten Akzeptanz sind wir ab Mitte 2003 dabei, in stärkerem Maße Vernetzungen zwischen den Wirkungsketten vorzunehmen und so beispielhaft heterogene Netzwerke zu initiieren und zu begleiten. Wir greifen hier auf Untersuchungen von Butzin zur lernenden Region zurück, die "in ihrer Funktionsfähigkeit wie alle lernenden Organisationen auf Anpassungsfähigkeit und Flexibilität, auf die Qualität ihrer Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen, auf eine neue Infrastruktur der Netzwerke angewiesen" ist. Danach entstehen die entscheidenden Entwicklungsimpulse an den Überlappungen der Netzwerke, "in denen stellvertretend für die hier typische Innovationsdynamik z. B. die sog. Intermediären Organisationen, partizipative Planungsprozesse oder neue Unternehmenskulturen ihren Platz finden (Butzin 1996, S. 28 f.). (Vgl. Übersicht 2)

## Übersicht 2

Kontextsteuerung durch Netzwerke – Konzept der lernenden Region



Allerdings findet sich in den Ansätzen keine direkte Einbeziehung der Potenziale des bürgerschaftlichen Engagements, die wir gerade für die Schaffung kreativer Milieus in peripheren Regionen für substantiell halten. Deshalb soll erneut auf diesen Bereich etwas ausführlicher eingegangen werden.

Das Gespräch zu Fragen der Agenda 21 beim Ministerpräsidenten wurde von der Initiatorengruppe intensiv vorbereitet. Sie einigte sich auf das Hauptthema: Erhalt und Intensivierung bürgerschaftlichen Engagements für die Entwicklung des Landes und seiner Regionen. Um ein konfrontatives Klima zu vermeiden, erklärte die Gruppe, dass sie nicht um das Gespräch gebeten hat, um finanzielle Unterstützung anzumahnen. Sie bot dem Ministerpräsidenten an, sich mit ihr über das Thema bürgerschaftliches Engagement und speziell Agenda 21 zu verständigen. Was können wir gemeinsam – auch angesichts der knappen Kassen – unternehmen? Was sollte die Landesregierung leisten, was die gesellschaftlichen Gruppierungen? Als konkretes Angebot wurde die Ausrichtung einer Tagung zum Thema “Bürgerschaftliches Engagement und Wirtschafts-/Regionalentwicklung” besprochen, auf der der Ministerpräsident auftreten, sich zum Thema positionieren und politische Unterstützung zusagen sollte.

Er bestätigte, dass die Inhalte bürgerschaftliches Engagement und Nachhaltigkeit auch für ihn zu den bedeutendsten der nächsten Jahre zählen würden. Er sah in dem Gedanken der nachhaltigen Entwicklung einen wichtigen Politikansatz. Das Angebot der Tagung griff er auf und schlug vor, die Regionalen Planungsgemeinschaften mit einzubeziehen. Daraus entwickelte sich die gemeinsame Vorstellung, in den fünf Regionalen Planungsgemeinschaften jeweils zum gleichen Thema (bürgerschaftliches Engagement und Regional-/Wirtschaftsentwicklung) einen Workshop durchzuführen und als Zusammenfassung der Workshops eine landesweite Tagung zu gestalten, auf der sich der Ministerpräsident einbringt.

Aus der Sicht der Agenda 21-Initiativen wie aus der unseres Projekts gab es Zufriedenheit über das Gespräch. Das wichtigste Ergebnis für uns war, dass wir zu Fragen des bürgerschaftlichen Engagements im Allgemeinen und der lokalen Agenda 21 im Besonderen eine generelle politische Unterstützung zugesagt bekommen haben, die wir einfordern können und die uns in den Regionen helfen kann (für Fragen der regionalen Lernkultur außerordentlich wichtig). Mit den Regionalworkshops haben wir gleichzeitig ein entsprechendes Forum, um einerseits das Thema in der Regionalpolitik stärker zu verankern und von einem Anhängsel in Sonntagsreden schrittweise zu einem notwendigen Bestandteil von Zukunftsfähigkeit der Region werden zu lassen. Andererseits bieten die Workshops gute Möglichkeiten, die verschiedenen regionalen Akteure miteinander zu vernetzen.

Konkret begannen nun die Überlegungen zur Vorbereitung der Workshops. Es bestand Einvernehmen, dass der genannte Kreis die generelle Organisation der Workshops initiieren bzw. übernehmen muss, dass aber in den Regionen möglichst viele der Initiativen mit eingebunden werden, bzw. diese selbst mit

die Vorbereitung tragen. Zur Vorbereitung musste mit den jeweiligen Vorsitzenden der Regionalen Planungsgemeinschaften ein Gespräch geführt werden, wobei möglichst auch schon aktive Personen aus der jeweiligen Region mit involviert sein sollten. Wir übernahmen auf Grund unserer schon vorhandenen Regionalbeziehungen die Vorreiterrolle. Der erste Workshop sollte in der Region Lausitz-Spreewald stattfinden.

Ende August 2003 erhielten wir das Angebot des Landkreises Elbe-Elster, den Workshop auszurichten. Dies war für uns interessant, da es die Beziehungen vertiefen würde und wir darüber hinaus einen Antrag für ein EU-Projekt für den Landkreis ("Erarbeitung einer lokalen Beschäftigungsstrategie für den Landkreis") mit initiiert und den Antrag mit ausgearbeitet haben. Antragsteller ist der Landkreis. Bei Erfolg könnten sich die Aktivitäten gut ergänzen. Außerdem würde damit automatisch neben dem Vorsitzenden der Regionalen Planungsgemeinschaft ein zweiter Landrat (als Gastgeber) an dem Workshop aktiv teilnehmen, was die Bedeutung unserer Initiative verstärken würde. Die inhaltliche Vorbereitung verblieb bei uns, die organisatorische übernahm der Landkreis zusammen mit der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Parallel nutzte die Initiatorengruppe das Netzwerk "Brandenburgische Werkstatt Lokale Agenda 21" sowie die landesweite Arbeitsgruppe zum "Tag der Regionen", um Teilnehmer für die konkrete Mitarbeit an der Vorbereitung der regionalen Veranstaltungen zu gewinnen, sich über regional besonders relevante Probleme auszutauschen und inhaltliche Aspekte der geplanten Veranstaltungen zu vertiefen. Aus allen Planungsregionen wurde namentlich Bereitschaft zur Mitarbeit signalisiert. Die fünf Veranstaltungen sollten regionsbezogen z. B. thematisieren: Was bedeutet es für die Region, wenn sich viele für deren Entwicklung engagieren? Wo sind Defizite, wo die Chancen? Wie sehen die Akteure die Entwicklung (bzw. Entwicklungsunterschiede) in der in der Region?

Auf einem Treffen der gemeinsamen Arbeitsgruppe "Regionale und lokale Agenda 21 Lausitz-Spreewald" in Lauchhammer wurde dann das inhaltliche Programm für den ersten Regionalworkshop im November 2003 gemeinsam beraten und verabschiedet. Durch unser Netzwerk "KooperationsAnstiftung" gelang es uns, noch den dritten Landrat (Dahme-Spreewald) für ein Statement zu gewinnen. Darüber hinaus wurden ein Vertreter des Energiekonzerns Vattenfall sowie einer eines kleinen Unternehmens als Referenten und Diskutanten aus der Sicht der Wirtschaft gewonnen.

Die Veranstaltung war für die Region und speziell für unsere Anliegen zur regionalen Lernkultur außerordentlich wichtig, da sich mit der aktiven Teilnahme vom zuständigen Minister für die Entwicklung des ländlichen Raums und

drei Landräten die Landes- wie die regionale Politik dem Thema des bürgerschaftlichen Engagements positiv gestellt haben. Trotz der Kürze der Einladungszeit kamen 113 Personen, darunter ungefähr 20 Bürgermeister.

Generell ist damit eine Grundlage geschaffen, um eine ganzheitliche Sichtweise auf die Region und ihre Entwicklung aufzuzeigen und darüber hinaus Politik und Administration an ihren Reden zu messen und sie daran gegebenenfalls zu erinnern. Die positiven Aussagen seitens der Politik und auch der Wirtschaft machen für uns Gespräche in den Kommunen und Landkreisen leichter. Der Moderator von der Friedrich-Ebert-Stiftung formulierte den besonderen Wert der Veranstaltung, dass er es in den vielen Veranstaltungen in der Region noch nie erlebt habe, dass drei der vier Landräte aktiv aufgetreten sind, und das zu einem derartigen Thema.

Aus der Betrachtungsweise der Gestaltung von Lernkulturen ist uns zweifellos ein wichtiger Schritt zur Etablierung der Themenbereiche Partizipation und bürgerschaftliches Engagement in den regionalpolitischen Kontext gelungen. Natürlich schwingt hier erst einmal sehr viel symbolische Politik mit. Finanzielle Nöte der Landkreise und Kommunen und Legitimationsprobleme der Politik tragen dazu bei, Probleme auf die Bürgerschaft abzuschieben. Die Bereitschaft von Politik und Verwaltung, den Preis für eine aktive Bürgerschaft – nämlich die politische Beteiligung an Entscheidungen und damit die teilweise Abgabe von Macht – auch zu zahlen, hält sich nicht nur in unserer Region noch sehr in Grenzen. (Braun 2001, S. 3-5) Unsere Hoffnung liegt darin, dass über diesen Weg vielleicht auch eine Eigendynamik erzeugt werden kann, weil die Kommunen zunehmend auf bürgerschaftliche Leistungen angewiesen sein werden.

Dieser Zugang eröffnet darüber hinaus erst die Möglichkeit, in Erfahrung zu bringen, worin die Schwierigkeiten liegen. Sind es lokale Theorien der jeweiligen Organisationen, die es politischen/administrativen Akteuren schwer machen, Themen aufzunehmen, die als persönlich wichtig angesehen werden? Sind es unterschiedliche Handlungslogiken von Institutionen? Sind es personale Komponenten eines Entscheiders, die dies verhindern. Angst vor dem Risiko von Veränderungen trägt weiterhin zu den Faktoren bei, die Neuerungen blockieren können. Ebenso spielt das Vertrauen gerade zu Akteuren (Intermediären) eine entscheidende Rolle, die nicht dem gleichen politisch-administrativen oder auch wirtschaftlichen Milieu angehören. Je nach Vorherrschen gewisser Komponenten ergeben sich dann für das Handeln der Intermediäre unterschiedlichen Vorgehensweisen (Strategien).

Inzwischen fanden die durch den Initiativkreis organisierten weiteren Workshops zum gleichen Thema in den Territorien der vier Regionalen Planungsgemeinschaften statt. Abgeschlossen wurde die Serie schließlich mit einer lan-

desweiten Konferenz, auf der der Ministerpräsident Brandenburgs selbst Stellung nahm. Mit Bezug auf die fünf Regionalforen bekannte er sich zur Förderung der ehrenamtlichen Arbeit und zur Analyse ihrer Potenziale mit dem Ziel, diese weiter zu entwickeln. Die Vielzahl der Herausforderungen lässt sich nur mit mündigen Bürgern bewältigen; die neoliberale Sicht jedoch lehnte er ab. Der Staat muss sowohl handlungsfähig als auch schlank sein. Die Wahrheit liege in der Mitte: Die Politik kann nicht alles richten.

Der Ministerpräsident setzte sich für ein Miteinander, Bürgernähe und ressortübergreifendes Denken ein. Unverzichtbare Beiträge seien in den Kommunen entwickelte Handlungskonzepte. Nachhaltige Entwicklung sei ein Lernprozess. Netzwerke und Kooperationen würden zu Motoren der regionalen Entwicklung. Das "Netzwerk nachhaltiger Entwicklung" entsteht aus vielen kleinen Projekten.

Zu den positiven Erfahrungen der Regionalforen zählt, dass die anwesenden Landräte sowie die Regionalen Planungsgemeinschaften, Vertreterinnen und Vertreter aus Wirtschaft und Verwaltung sich grundsätzlich zum bürgerschaftlichen Engagement als unverzichtbar für ein zukunftsfähiges Brandenburg bekannt haben. Und dies in einem Sinne, der über die jährlich einmal vorgenommene Würdigung ehrenamtlicher Leistungen hinausgeht. Oder mit den Worten eines Landrats: "Das Thema ist so ernst, dass man sich ihm – wenn man Verantwortung in der Region trägt – nicht entziehen kann... Der Staat kann künftig nicht mehr alles leisten. Umso wichtiger ist es, das Fehlende mit dem Ideenreichtum des bürgerschaftlichen Engagements zu besetzen. Nachhaltige Entwicklung als Leitidee muss durch die Köpfe." (Erfahrungen aus den Regionalkonferenzen vgl. Fierment/Scholz 2004) Dass darüber hinaus bürgerschaftliches Engagement für den Erhalt und den weiteren Ausbau unserer Demokratie gerade angesichts der Wahlverdrossenheit von großer Bedeutung ist, fand ebenso allgemeine Bestätigung.

Die Foren haben die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen über Ressort-, Partei- und Verwaltungsgrenzen hinweg zur Diskussion zusammengeführt, wie es inzwischen leider viel zu selten passiert. Gerade dieser Gedankenaustausch birgt ein beträchtliches Potenzial in sich, um neue Wege zu suchen und auch zu gehen. Spiegeln wir die Diskussionen in den Foren an diesen Aussagen, dann verfügen wir in den Regionen Brandenburgs durchaus über bemerkenswerte und sehr hoffnungsvolle Ansätze und Aktivitäten. Wir müssen aber ebenso feststellen, dass wir – insbesondere als lokale Agenda 21-Initiativen – in der täglichen Lebenspraxis oft mit Unverständnis und Behinderungen konfrontiert sind.

Worin liegen die Ursachen dieses Widerspruchs zwischen allgemein geteilter Analyse auf der einen und dem praktischen Handeln auf der anderen Seite?



Wenn Staat und Kommunen nicht mehr alles leisten können, was wir ja täglich zu spüren bekommen, und das Fehlende durch den Ideenreichtum der Bürgerschaft aufgefangen werden soll, wenn sich also die Proportionen verwaltungsmäßigen Handelns verschieben, dann müssen sich auch die Anforderungen an eben dieses Handeln verändern. Dies um so mehr, da es nicht nur um das Fehlende im Sinne des Zurückfahrens von Sozialstaatlichkeit geht, sondern zunehmend auch um bürgerschaftliches Engagement für regionale Entwicklungsaufgaben insbesondere in strukturschwachen Regionen.

Mit bürgerschaftlichem Engagement verbindet sich die Chance, bisher nicht bekannte Sichtweisen nutzbar zu machen. Das Credo muss dann lauten: Innovation durch Partizipation. Aber genau darin liegt ein wesentlicher Teil des Problems. Solange bürgerschaftliches Engagement staatliche wie kommunale Probleme löst und damit Kosten spart, ohne die entsprechenden Verwaltungsroutinen zu stören, ist es sehr willkommen. Im anderen Fall trennt sich sehr schnell die Spreu vom Weizen. Und bisher müssen wir feststellen, dass die Ernte eher mager ausfällt. Bürgerschaftliches Engagement in diesem Rahmen und Umfang erfordert Beteiligung auch an politischen Entscheidungen und letztlich auch ein Stück freiwilliger Preisgabe von Macht seitens der Politik.

Um diese Beteiligung auszugestalten, müssen sich in erster Linie Verwaltungen reformieren. Und hier sind die Bundes- und Landespolitik ebenso gefragt wie die Regional- und Kommunalpolitik. Wir können nicht ernsthaft erwarten, dass sich engagierte Bürger und Vereine durch den Ressortdschub kämpfen und dabei oft noch als unwillkommene Bittsteller behandelt werden. Die notwendigen Integrationsleistungen im Sinne von ressortübergreifenden Strukturen, um die Potenziale bürgerschaftlichen Engagements produktiv zu machen, müssen von Politik und Verwaltung selbst erbracht werden. Wie die Einbindung der Bürgerschaft erfolgen kann, dafür waren die Regionalworkshops Werkstatt und Erfahrungsbörse.

Dass diese dialogorientierte Herangehensweise der Initiative durchaus etwas bewegt haben dürfte, zeigt der Koalitionsvertrag der neuen Landesregierung. Um gesellschaftlichen Zusammenhalt und bürgerschaftliches Engagement zu befördern sowie das Ehrenamt aufzuwerten, richtet die Landesregierung eine "Koordinierungsstelle Ehrenamt und bürgerschaftliches Engagement" im Geschäftsbereich der Staatskanzlei ein. Aufgabe dieser Koordinierungsstelle ist die systematische Aufwertung bürgerschaftlicher Bestrebungen in Brandenburg. (<http://www.brandenburg.de/media/1102/koavertrag.pdf>)

Die Chance, die verschiedenen Wirkungsketten weiter zu verknüpfen, die Wirkungsweise einer realen regionalen Lernkultur am praktischen Beispiel eines Landkreises zu studieren, sowie Möglichkeiten für Gestaltungsprozesse zu er-



halten, bot sich – wie angedeutet – mit der EU-Ausschreibung “Lokale Beschäftigungsstrategien und Innovation” (Einreichungstermin 31. Januar 2003). Der Antragsteller musste eine öffentliche regionale Verwaltung oder ein Landesministerium sein. Für uns kam nur der benachbarte Landkreis Elbe-Elster in Frage. Ende November 2002 wurden wir anlässlich eines eigenen Workshops auf die Ausschreibung mit der Bemerkung aufmerksam gemacht, dass diese doch genau unser Thema wäre. Wir stimmten mit dem Träger des Landwirtschaftsprojekts und einem zweiten kompetenten Berliner Kooperationspartner ab, uns in der Antragsphase zu engagieren. Nach unserer Kenntnis der Landratsämter lag die Vermutung nahe, dass der Landkreis Elbe-Elster einen Antrag stellen könnte. Wir riefen einen Kollegen an und berieten dann zwei Tage später über einen gemeinsamen Antrag. Die genannten Partner und wir übernahmen die inhaltliche Konzeption für den Antrag. Der Landkreis erhielt als einer von drei von der EU ausgewählten deutschen Antragstellern den Zuschlag. Das Projekt begann offiziell am 1. November 2003.

Mit dem Projekt eröffnet sich uns aus der Sicht der Lernkulturgestaltung ein breites Untersuchungsfeld insbesondere an den Schnittstellen Politik/Verwaltung sowie Wirtschaft und bürgerschaftliches Engagement. Durch das Projekt haben wir den “Regionalkosmos” unter Laborbedingungen eingefangen. Deshalb werden wir das Projekt begleiten.

Der Projektanlauf machte schon die enormen Schwierigkeiten deutlich, die durch die unterschiedlichen Handlungslogiken von Verwaltung und besonders Einrichtungen aus dem NGO-Bereich entstehen können. Wir erhoffen uns aber gerade durch die gemeinsame Arbeit wesentliche Erkenntnisse, wie an diesen für die Regionalentwicklung in peripheren Regionen so wichtigen Schnittstellen Lernarrangements gestaltet werden müssen. Erste wesentliche lernhemmende Faktoren lassen sich bereits bestimmen:

- Die unterschiedlichen Handlungslogiken führen zu konträren Auffassungen hinsichtlich der Organisation eines derartigen Projekts: hierarchisch kontra partnerschaftlich.
- Die Verwaltung als typische ressortorientierte Organisation stellt branchenorientierte Handlungsfelder in den Vordergrund der Betrachtungen zur Beschäftigungsstrategie. Die netzwerkorientierte Gruppierung fordert dagegen einen ganzheitlichen Ansatz und sieht gerade in den grenzüberschreitenden Kommunikationen und Kooperationen zwischen Wirtschaft, Politik/Verwaltung, Wissenschaft und zivilgesellschaftlichem Engagement den entscheidenden Ansatz für eine Beschäftigungsstrategie.
- Der enorme öffentliche Druck (Regional- und Lokalpolitik, Presse) in einer strukturschwachen Transformationsregion führt zu dem Versuch, schnelle praktische Lösungen zu erreichen, die konkrete beschäfti-

gungswirksame Effekte ergeben (Heilserwartung), was aber keineswegs ungeteilte Meinung ist.

- Das Landratsamt wie auch die Kommunen sind gezwungen, Stellen abzubauen. In dieser Situation wird ein Projekt angeschoben, das über Beschäftigungsstrategien arbeiten soll. So begegnen uns selbst bei Personen, mit denen wir bereits zusammengearbeitet haben, Widerstände, die durch Angst um den eigenen Arbeitsplatz und mangelnde Information seitens des Landratsamts über das Projekt hervorgerufen werden. Diese behindern massiv eine Zusammenarbeit. Man versucht, sein Arbeitsfeld gegen “Eindringlinge” zu verteidigen.

Der Zufall hat darüber hinaus dazu geführt, dass fast zeitgleich die Stadtverwaltung von Lauchhammer (Nachbarlandkreis) eine Leitbildentwicklung inklusive eines neuen Stadtentwicklungskonzepts mit Bürgerbeteiligung durchführt. Wir sind hier mit der Lokalen Agenda 21 Lauchhammer involviert. Dadurch bekommen wir noch zusätzlich den “Lokalen Kosmos” als Untersuchungsfeld. Der bisherige Anlauf lässt auf ähnliche Probleme schließen.

Beide “Projekte” werden über einen ähnlichen Zeitraum laufen (Mitte bis Ende 2005), so dass die Auswertungen einer späteren Publikation vorbehalten sein werden. Insbesondere das erste wird ein wichtiger Test sein, inwieweit es gelingen kann, die Wirkungsketten insgesamt zu verknüpfen. Auch wenn die Stadt Lauchhammer nicht Bestandteil des Landkreises Elbe-Elster ist, erhoffen wir Aussagen über das Wechselverhältnis von lokaler und regionaler Ebene.

## **5 Abschließende Bemerkungen**

Wir hatten festgestellt, dass periphere ostdeutsche Regionen vor dem Hintergrund der von Matthiesen (2003, S. 92) beschriebenen dreifachen Strukturkrise (der Transformationskrise des Systemwechsels, der allgemeinen Systemkrise – Stichwort: Globalisierung, Europäisierung – und der Kulturkrise, die u. a. die Entwertung einer ganzen Lebensform nach sich zog) eher zur Strukturkonservativität neigen und dass das herrschende Milieu nicht über genügend kreative und innovative Potenziale verfügt. Andererseits sind solche Regionen gerade darauf angewiesen, möglichst viele regionale Akteure an der Lösung der regionalen Probleme zu beteiligen, um eine selbsttragende wirtschaftliche Entwicklung zu erreichen. Dies erfordert ein ganzheitliches strukturelles Denken und überfordert in der Regel das hegemoniale Milieu, da es auf Grund der schwierigen regionalen Situation in erster Linie versucht, die

Probleme zu lösen, für die gesetzlich eine Pflicht besteht. Damit wird das Nachdenken über zukünftige Entwicklungen eher verdrängt.

Um in solchen Situationen Abhilfe zu schaffen und die Basis für das Entstehen kreativer und innovativer Milieus zu legen, schlägt Siebel vor, dass in diesen und nur in diesen Fällen der Staat als Organisator von Innovation gefragt ist. (Siebel 2002, S. 2) Unseres Erachtens sollten und können solche Funktionen von Intermediären übernommen werden, wie wir am Beispiel der Arbeit unseres Teams in Ansätzen beschrieben haben. Intermediäre sind erforderlich, um einen notwendigen Veränderungsbedarf zu ermitteln und in das politisch-administrative System einzuspeisen. Dadurch, dass sie nicht von dem herrschenden politisch-administrativen Milieu legitimiert sind, befinden sie sich nicht in deren Zwängen und können nach Alternativen suchen und diese an praktischen (Lern-)Beispielen demonstrieren. Um regionale wie auch überregionale Beeinflussungsversuche auf Grund von Machtkonstellationen einzudämmen, sollte die Finanzierung der Intermediäre unabhängig von den Empfängern der Leistung erfolgen. Da Intermediäre wegen der fehlenden politischen Legitimation erst durch den Erfolg ihrer Arbeit Anerkennung erwerben können, ihr Adressat aber genau das herrschende regionale Milieu ist, sind sie gezwungen, dialogorientiert mit diesem Milieu oder besser mit Teilen davon zu arbeiten. Nach Baitsch (1999, S. 255) neigen Systeme eher zu Stabilität als zu Veränderungen, da letztere Risiken für die Systeme mit sich bringen. Insofern vermitteln Intermediäre zwischen Stabilität und Entwicklung.

In diesem Sinne könnten Intermediäre als Sozial- und Humankapitalagenten bezeichnet werden. Sie arbeiten weitgehend im Vorfeld (betriebswirtschaftlich) ökonomisierbarer Leistungen. Regionale Routinen zu stören, wird kaum von denjenigen finanziert, gegen die sich die Störungen richten. Die Etablierung solcher Teams sollte unseres Erachtens in Projektform erfolgen. So muss ihre (Weiter-)Arbeit über Leistungen gewährleistet werden und dadurch kann nicht das Überleben ihrer Organisation in den Vordergrund gestellt werden.

## 6 Literatur

Baitsch u. a.: 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 1998

Baitsch, C.: Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 253-274

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

Braun, S.: Bürgerschaftliches Engagement im politischen Diskurs. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B25-26, 2001

Butzin, B.: Kreative Milieus als Elemente regionaler Entwicklungsstrategien? Eine kritische Wertung. In: Maier, J. (Hrsg.): Bedeutung kreativer Milieus für die Regional- und Landesplanung. Arbeitsmaterialien zur Raumordnung und Raumplanung, Heft 153. Bayreuth 1996

Delbrouck, I.; Jutzi, K.; Menzel, F.: Stört Routine? – Routine stört! Ein Fallbeispiel zum organisationalen Lernen. QUEM-report, Heft 57. Berlin 1998

Fierment, G.; Scholz, H.: Brandenburg mit gutem Beispiel voran? Erfahrungen aus den fünf Regionalkonferenzen. Vortrag, geh. am 28.6.2004 in Potsdam auf der Tagung: "Bürgerschaftliches Engagement und Regionalentwicklung für ein modernes und nachhaltiges Brandenburg – Perspektiven der Lokalen Agenda 21 sowie für Wirtschafts- und Bürgerengagement"

Fromhold-Eisebith, M.: Das "kreative Milieu" – nur theoretisches Konzept oder Instrument der Regionalentwicklung? In: RuR 2/3, 1999, S. 168-175

Fürst, D.: Auswertung von Erfahrungen zur Kooperation in Regionen. In: Raumforschung und Raumordnung 1, 1999, S. 53-58

Gogolek, K.: Netzwerkbildung im ländlichen Raum. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Instrumente für intermediäres Handeln – Erfahrungen aus dem Modellprojekt "Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen". Berlin 2004, S. 51-61

Häußermann, H.; Siebel, W.: Die Kulturalisierung der Regionalpolitik. In: GR 45, 1993, Heft 4, S. 218-223

IBA-Kommission: Bericht der strategischen Kommission der Internationalen Bauausstellung, November 2000

Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. QUEM-report, Heft 70. Berlin 2001

Lernen im sozialen Umfeld. Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999

Matthiesen, U.: Im Sog von Schrumpfdynamiken – eine Lernende Region im deutsch-polnischen Grenzgebiet. In: Matthiesen, U., Reutter, G. (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld 2003

Scholz, H.: Bürgerschaftliches Engagement im Strukturwandel – Strukturwandel durch Bürgerschaftliches Engagement? In: Müller, K. u. a. (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement. Wissenschaft und Praxis der Landschaftsnutzung – Formen interner und externer Forschungsk Kooperation. Weikersheim 2002

Scholz, H.: Gestaltung von lernförderlichen Strukturen in Entwicklungsprojekten, dargestellt am Beispiel des Projekts “Neue Wege in der südbrandenburgischen Landwirtschaft”. In: Lernen im sozialen Umfeld. Organisationen – Netzwerke – Intermediäre. Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen. QUEM-report, Heft 77. Berlin 2003 a, S. 87-98

Scholz, H.: Die lokale Agenda 21 als Lernnetzwerk. In: Lernen im sozialen Umfeld – Organisationen – Netzwerke – Intermediäre. Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen. QUEM-report, Heft 77. Berlin 2003 b, S. 141-153

Siebel, W.: Wie organisiert man Innovationen? Erfahrungen aus der Internationalen Bauausstellung Emscher-Park und der EXPO 2000 Hannover. Vortrag, gehalten am 7.1. 2002 in Senftenberg (Manuskript)

*Dr. Hartmut Scholz,  
Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/  
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin*

## **Aufbau eines Initiativbüros**

Unterstützung lokaler Initiativen für neue Beschäftigung  
im Land Brandenburg

### **1 Einleitung**

Südbrandenburg – das ist die Niederlausitz, die Landkreise Spree-Neiße, Oberspreewald-Lausitz, der südliche Teil von Dahme-Spreewald sowie die kreisfreie Stadt Cottbus und der Landkreis Elbe-Elster, eine industriell (Kohle, Energie, Chemie) zergliederte ländliche Region, die in den vergangenen Jahren durch eine massive Deindustrialisierung, Abwanderung qualifizierter, vor allem junger, Leute und damit verbunden durch Überalterung der Bevölkerung gekennzeichnet ist. Sie gilt heute als strukturschwache oder periphere Region.

“Betrachten wir die Region unter dem Gesichtspunkt von Lern- und Innovationsprozessen, dann steht die Handlungskompetenz von individuellen und kollektiven Akteuren (Organisationen, Netzwerke u. a.) im Vordergrund. Periphere Regionen sind gerade dadurch gekennzeichnet, dass es in ihnen nicht (mehr) genügend Akteure gibt, die an Veränderungen glauben und sich dafür einsetzen. Generelles Ziel unserer Arbeit ist es deshalb, die Beteiligung an der Gestaltung einer regionalen Lernkultur durch ‚Kooperationsanstiftung‘, das heißt, durch intermediäre Tätigkeit Entwicklungs-/Lernnetzwerke und Kooperationen zu initiieren und zu befördern, sowie zum Aufbau innovativer Milieus beizutragen.” (Gogolek/Scholz/Werner 2003, S. 48)

Eine Veränderung dieser regionalen Lernkultur bedarf einerseits der Entwicklung der Kompetenzen der Menschen aber auch der Forderung an die Menschen, die in der Region leben, ihre Kompetenzen, ihre Kreativität und ihr Engagement für die Entwicklung ihrer Region einzusetzen. Andererseits werden regionale Lernkulturen durch die jeweilige Lernfähigkeit von Individuen und Organisationen aus verschiedenen Teilsystemen (der Wirtschaft, Politik/Administration oder Soziokultur) geprägt, miteinander in offene und konsensorientierte Dialoge einzutreten sowie handlungsfähige Kooperations-

formen aufzubauen. Unsere Erfahrungen zeigen, dass all dies nicht dem Selbstlauf überlassen werden kann, sondern spezifischer Unterstützungsleistungen und Stützstrukturen bedarf.

Mit der Beteiligung an der Ausschreibung des Brandenburgischen Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen (MASGF) zur “Einrichtung eines Initiativbüros zur Förderung lokaler Initiativen für neue Beschäftigung im Land Brandenburg” sahen wir daher die Möglichkeit, den von uns beförderten Prozessen regionaler Vernetzung und regionalen Lernens eine weitere Unterstützung und stabilisierende Struktur zu geben. Wir, das ist das Dreier-Team Südbrandenburg des Projekts “Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Leitungen und Funktionen zur Gestaltung regionaler Lernkultur”.

Die Entstehung und Entwicklung des “Initiativbüros zur Förderung lokaler Initiativen für neue Beschäftigung im Land Brandenburg” (im Folgenden Initiativbüro) zieht sich als roter Faden durch den Text, ist aber eingebettet in die weitaus umfassenderen intermediären Aktivitäten des Standorts Lauchhammer. Die folgende Fallbeschreibung basiert auf den persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen der Autorin als Mitglied des Intermediärenteams und versucht, einige Schlussfolgerungen für die Arbeit von “Regionalen Lern- und Entwicklungsagenturen” zu ziehen.

## **2 Ausgangssituation: Verein und Netzwerk KooperationsAnstiftung**

Mit der Gründung des Vereins “KooperationsAnstiftung” im Jahr 1999 verfolgten wir hauptsächlich das Ziel, Regionalentwicklung in der strukturschwachen Region Südbrandenburg durch einen ganzheitlichen und komplexen Ansatz zu befördern, der von den Humanpotenzialen der Region ausgeht. Den Schwerpunkt legten wir auf den Bereich der soziokulturellen Initiativen und auf die Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements, weil diese Bereiche in der Region weder von der Politik und Administration noch von der regionalen Wirtschaft als Entwicklungspotenziale angesehen wurden. Den Hintergrund dafür bildeten Erkenntnisse aus den im Projekt vorgenommenen Analysen zur Vereinslandschaft. Diese zeigten, dass viele kleine Initiativen über Arbeitsförderung einerseits wesentlich zur Sicherung der soziokulturellen Infrastruktur beitrugen und andererseits auch innovative Projekte entwickelten. Allerdings brachte die Förderung seitens der Arbeitsverwaltung auf diesem Gebiet auch beträchtliche Probleme mit sich. Die Förderung sorgte dafür, dass sich die Initiativen mehrheitlich als Konkurrenten um Fördermittel



ansahen und somit jede mehr oder weniger für sich arbeitete. Die Diskontinuität der Förderung führte darüber hinaus immer wieder zu prekären Situationen für die Initiativen. Da über die Arbeitsverwaltung viele Tätigkeiten aus dem normalerweise ehrenamtlichen Bereich in Wert gesetzt wurden, waren langfristige negative Folgen abzusehen. Und schließlich spielten Fragen der Kompetenzentwicklung bei Arbeitsfördermaßnahmen in der Regel kaum eine Rolle.

Auf Grund dieser Sachlage war intermediäre Arbeit gefordert. Um hier Veränderungen zu erreichen und ein kleines Gegengewicht zu schaffen, mussten neue Lernorte geschaffen werden. Diese sahen wir in Regionalforen besonders für kleinere Initiativen des soziokulturellen Bereichs. Um einen breiten Kreis von Vertretern aus Initiativen und Verwaltungen zu erreichen, war von Beginn an vorgesehen, die Regionalforen an wechselnden Orten in Südbrandenburg mit Unterstützung der jeweils ansässigen Initiativen des soziokulturellen Bereichs zu organisieren. Hatten wir das erste Regionalforum im Jahre 2000 mit einigen uns nahestehenden Initiativen vorbereitet und durchgeführt, so bildete sich bald ein Aktivkreis heraus. Inzwischen wurden bereits zehn Regionalforen (mit jeweils zwischen 50 und 80 Teilnehmern) zu unterschiedlichen politischen, sozialen und kulturellen Themen organisiert und durchgeführt.

Diese Foren sind Orte des Erfahrungsaustauschs, der Informationsvermittlung zum Beispiel in rechtlichen Fragen, der Bekanntmachung mit innovativen Ansätzen aus anderen deutschen und europäischen Regionen, der Förderung von Kooperationen zwischen den Vereinen und über diesen Weg zum Aufbau eines Netzwerks, um mittelfristig auch als Interessenvertretung politisch wirken zu können. Besonders wichtig war es uns, den verschiedenen Initiativen Raum für die Präsentation und Diskussion ihrer Aktivitäten zu geben, lieferten diese auf Grund der großen Vielfalt gerade für andere entsprechende Lern- und auch Kooperationsanlässe. Den sich vorstellenden Initiativen brachten sie dafür ein größeres Forum und Anerkennung sowie Mut zum Weitermachen.

Der Motivationsaspekt gehört dabei neben dem Vertrauensaufbau zu den Grundprinzipien unserer Moderation und unseres Netzwerkmanagements. Die Erfahrungen zeigen, dass dies den Akteuren Selbstbewusstsein vermittelt und hilft, auf den verschiedenen politischen und administrativen Ebenen des Landes eine breitere Akzeptanz zu erzeugen. Das Netzwerk wurde programmatisch in Anlehnung an den Verein, der die organisatorische Basis liefert, als Netzwerk KooperationsAnstiftung bezeichnet. Das Netzwerk stellt für unser Projekt eine wichtige regionale Arbeitsebene dar und besteht seit 2001 in den vier Landkreisen Dahme-Spreewald, Elbe-Elster, Spree-Neiße, Oberspreewald-Lausitz und der kreisfreien Stadt Cottbus.

Die Regionalforen werden von dem genannten Aktivkreis organisiert, der in seiner Zusammensetzung und Arbeitsweise stabil ist. Hier arbeiten Vertreterinnen und Vertreter der Büros für Verzahnung und Chancengleichheit (angesiedelt an Landkreisverwaltungen), die Gewerkschaft, ein Bildungsträger, der Verein KooperationsAnstiftung und je nach Tagungsort kleinere Vereine des soziokulturellen Bereichs zusammen. Unser Projektteam ist oft Inputgeber und für den inhaltlichen und gestalterischen Ablauf der Regionalforen verantwortlich. Darüber hinaus haben wir die Netzwerkmoderation und das Management übernommen.

Die Bedeutung des Aktivkreises liegt darin, dass der inhaltliche Input für die Regionalforen sich an den aktuellen Problemlagen orientiert, von den Aktivkreismitgliedern gleichberechtigt diskutiert und vorbereitet wird. Dabei wird auf den Foren immer ein Thema in den Mittelpunkt gerückt wie zum Beispiel die Arbeit mit und in Netzwerken, lokale Ökonomie und Gemeinwesenarbeit, Genossenschaften als Entwicklungsperspektive für den ländlichen Raum oder Fördermöglichkeiten außerhalb der Arbeitsförderung. Damit stellen die Regionalforen auch eine spezifische Form von Weiterbildung für die Teilnehmenden dar, weil sie Themen anbieten und die eigene Arbeit aus einer Sicht hinterfragen, die vielen fremd ist. Wir haben auf diese Weise eine Reflexionsebene für die Initiativen geschaffen.

Wichtig für unsere Zusammenarbeit ist nicht ein einzelnes Produkt oder ein besonderer Förderhintergrund, sondern das Interesse an der Entwicklung einer zukunftsfähigen regionalen Lernkultur. Und zu dieser gehören unbedingt Soziokultur und bürgerschaftliches Engagement. Bisher konzentrierte sich Regionalentwicklung zu einseitig auf die "harten" Standortfaktoren. Die "weichen", wie Bildung, soziokultureller Bereich oder Bürgerengagement, wurden über die Arbeitsförderung "bedient" und zum Teil entmündigte dieser Umgang die ehrenamtliche Arbeit der Vereine. In der Politik und Verwaltung hatte dieser Sektor eine sehr geringe bis keine Lobby. Deshalb ist die Einbeziehung der Landes- sowie der Regionalpolitik in die Regionalforen für uns ein wichtiger Faktor. Unter anderem hat das Netzwerk Thesen zur Arbeitsmarktpolitik aufgestellt sowie daraus Forderungen abgeleitet und der Arbeitsverwaltung wie der Landes- und Regionalpolitik sowie den Bundestagsabgeordneten aus der Region zur Verfügung gestellt.

Das Netzwerk mit seinen Regionalforen war einerseits eine wesentliche Voraussetzung für unsere Bewerbung auf die im Frühjahr 2002 erfolgte Ausschreibung des Brandenburgischen Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen zum Aufbau eines Initiativbüros zur Unterstützung lokaler Initiativen für neue Beschäftigung im Land Brandenburg. Andererseits stellt es für die laufende Arbeit eine unverzichtbare Infrastruktur dar.

### **3    Initiativbüro zur Unterstützung lokaler Initiativen für neue Beschäftigung**

#### **3.1   Förderpolitischer Hintergrund**

Schaffung und Sicherung von Beschäftigung sind prioritäre Aufgaben der Wirtschafts- und Sozialpolitik der Europäischen Union, der Bundesrepublik und des Landes Brandenburg. Dazu werden unterschiedliche Förder- und Unterstützungswege beschritten. Viel stärker als bisher müssen die Förderinstrumente des Landes, Bundes und der EU für eine umfassende Entwicklung der jeweiligen Region abgestimmt zum Einsatz kommen. Für die Beschäftigungssicherung und Schaffung neuer Beschäftigungsfelder werden von der EU innovative regionale Projektansätze gefordert und gefördert. Es geht um die Schaffung von Übergängen, Alternativen und Ergänzungen zum ersten Arbeitsmarkt und um Stärkung der lokalen Ökonomie. So ist für die laufende Förderperiode bis 2006 das Programm “Lokales Kapital für soziale Zwecke” unter Artikel 4 Abs. 2 der ESF-Verordnung, Politikfeld F “Lokales soziales Kapital” eingerichtet worden.

Die EU bietet mit dem Programm die Möglichkeit, neue Wege auszuprobieren, die Übergänge zu neuen Erwerbsbiografien aufzuzeigen und lokale Defizite im sozialen und kulturellen Bereich zu beheben. Dabei sollen die Regionen unterhalb der Bundesländer selbst über die Förderung von Initiativen entscheiden. Das Programm wird rein aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert. Dabei wurde die Förderung sowohl als Bundesprogramm – hier hauptsächlich im Rahmen der Programme “Soziale Stadt” – als auch über Landesprogramme in vielen Bundesländern in modifizierter Form eingerichtet.

Im Land Brandenburg wurde das EU-Politikfeld F mit dem Maßnahmebereich 4.6 des Operationellen Programms des Landes durch das Förderprogramm “Lokale Initiativen für neue Beschäftigung im Land Brandenburg” aufgegriffen. Eines der Schwerpunktfelder dieser Förderungen durch das MASGF ist die Förderung lokaler Initiativen für neue Beschäftigung. Die Ausschreibungsunterlagen besagen, dass die Förderung sich auf Maßnahmen der “untersten” lokalen Ebene mit dem Ziel konzentrieren soll, “lokale Antworten auf lokale Bedürfnisse” zu geben. “Ziel ist es, durch ein breites Spektrum von Initiativen und Mikroprojekten vorhandenes Potential zur Beschäftigungsentwicklung und zur Verbesserung der Einkommenssituation sowie zur Integration in die Erwerbsarbeit zu mobilisieren unter Berücksichtigung der lokal-regionalen Bedingungen.” (MASGF 2002). Im Rahmen der zunächst über rund zwei Jahre erfolgten Ausschreibung sollten im Land Brandenburg sechs

Initiativbüros eingerichtet werden, denen je Büro ca. 200.000 Euro pro Jahr zur Verfügung stehen, wovon maximal 20 Prozent zur Finanzierung der eigenen Personal- und Sachkosten (Initiativbüro) verwendet werden dürfen.

Allerdings zeigten sich schon in der Interpretation des Programms beträchtliche Unterschiede. Während die EU den Schwerpunkt eher auf die Entwicklung und Stärkung sozialen Kapitals legt, stellt das Land Brandenburg die Beschäftigungswirksamkeit der lokalen Initiativen in den Vordergrund, was nicht nur bei den Initiativen für Irritationen sorgt, sondern auch unwillkürlich Misstrauen und Ängste bei den mittelvergebenden Stellen hervorruft.

### **3.2 Entstehung des Initiativbüros – Bewerbungsphase**

Die Bewerbung des Vereins KooperationsAnstiftung um die Einrichtung eines Initiativbüros bei der Landesagentur für Struktur und Arbeit (als Projektträger des Ministeriums, im Folgenden LASA) ist maßgeblich von unserem Projektteam vorangetrieben worden und das Initiativbüro wird auch weiterhin von diesem Team mit der Hauptverantwortung bei der Autorin beraten und begleitet.

Welche Beweggründe hatten wir für die Beteiligung an der Ausschreibung? Eine Bewerbung bot sich schon auf Grund der von uns mit den Regionalforen und dem Netzwerk geschaffenen Infrastruktur für kleine soziokulturelle Initiativen an. Wir sahen darin die Möglichkeit, Initiativen aus unserem regionalen Kontext heraus zu unterstützen und zu fördern, was unserer Forderung nach mehr Regionalisierung der Fördermittel entspricht. Wir fühlten uns durch unsere mehrjährige Arbeit mit kleinen Initiativen, die in verschiedenen Entwicklungsnetzwerken zusammenarbeiteten, für die geforderte Herangehensweise prädestiniert. Und wir erhielten nicht zuletzt von verschiedenen Initiativen und Institutionen den Hinweis, dass wir uns bewerben sollten – ein enorm hoher Vertrauensbeweis. Wir verfügen über gute regionale Kenntnis, über entsprechende Verbindungen zu den Landkreis- und zu Kommunalverwaltungen sowie zur Regionalen Planungsgemeinschaft und arbeiten landkreisübergreifend (vgl. den Beitrag von Scholz in diesem Heft).

Das Entscheidende war aber für uns, dass wir mit dem Initiativbüro selbstgestaltend Einfluss auf die Veränderung der regionalen Lerninfrastruktur nehmen und damit einen ersten praktischen Baustein außerhalb unseres Projekts für den Aufbau einer Lern- und Entwicklungsagentur erproben konnten. In der Ausschreibung war ausdrücklich betont, dass es sich um ein Experimentierfeld handelt, dass demnach die eigenen Gestaltungsräume groß sind. Demzufolge konnten wir auch unseren Ansatz der Lernberatung und Lernbegleitung sowie unsere Philosophie einbringen, dass wir den Personen wie auch den In-

initiativen ihre Stärken bewusst machen, um sie zu motivieren, eigene Wege zu suchen und zu gehen. Wir sahen darin weiterhin die Möglichkeit, die zu fördernden Einzelpersonen wie Initiativen durch Vernetzung zu stärken.

Hinzu kam, dass in der Ausschreibung die Installation eines regionalen Beirats gefordert wurde, der die Förderwürdigkeit von Anträgen begutachtet und dessen Voten maßgeblich für die Bereitstellung der Fördermittel durch die LASA sind. Die Zusammensetzung des Regionalbeirats konnte durch den Träger selbst vorgeschlagen werden. Damit bestand die Möglichkeit, dass wir uns durch eine gute inhaltliche Arbeit über den Beirat weitere wichtige politisch-administrative Zugänge in der Region eröffnen bzw. bestehende vertiefen konnten – ein Aspekt, der für die Arbeit der Intermediäre immer von Bedeutung ist.

Die generelle Zielsetzung der Arbeit des Initiativbüros beschrieben wir in unserem Konzept zur Einrichtung eines Initiativbüros kurz gefasst mit den drei zentralen Aufgabenfeldern:

- das Humanpotential, d. h. die Menschen mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, in den Mittelpunkt des regionalen Handelns zu stellen;
- das Sozialkapital, d. h. die Beziehungen der Menschen unserer Region mit den regionalen und lokalen Bedürfnissen in Einklang zu bringen – im regionalen Kontext zu pflegen und zu nutzen;
- den Netzwerkansatz als eine mögliche Stützstruktur in einer nachhaltigen Regionalentwicklung zu beachten.

Einer der wichtigsten Grundsätze des Vereins und insbesondere unseres intermediären Teams ist, dass wir unabhängig von administrativen und politischen Interessen agieren und für andere Initiativen in der Region nicht zum Konkurrenten um Fördermittel werden. Gerade deshalb haben wir Vertrauen und Zugang zu vielen kleinen Initiativen und Vereinen gefunden, die auch unter schwierigen Bedingungen zur Netzwerkarbeit mit uns bereit sind.

Würden wir nun dieses Prinzip bei unserer Beteiligung an der Ausschreibung durchbrechen? Wir sind der Meinung, dass dies nicht der Fall ist. Diese Ausschreibung ist, bezogen auf die Einrichtung eines Initiativbüros, eine Ausschreibung zur Erprobung einer bestimmten Infrastruktur. Es ist keine Bewerbung um Mittel zur Durchführung eines eigenen Projekts. Und an dieser Stelle wird unsere Neutralität und regionale Unabhängigkeit nicht in Frage gestellt. Der Vorwurf ist in den inzwischen vergangenen zwei Jahren uns gegenüber auch nie erhoben worden. Im Gegenteil – unsere Arbeit mit dem Ansatz der Handlungsforschung dürfte für die Auswahlkommission von besonderem Wert gewesen sein, da damit dem gesamten Programm eine zusätzliche Refle-

xionsebene zur Verfügung steht, die von anderen Trägern der Initiativbüros nicht zu erwarten ist. Dass der Verein KooperationsAnstiftung seit August 2002 als Arbeitgeber eine entsprechende Verantwortung für seine Angestellte hat, deren Finanzierung von der Administration abhängt, mag zwar eine kleine Beeinträchtigung sein, die unsere Arbeitsweise aber nicht wesentlich beeinflusst.

### **3.3 Einrichtung und Funktionsweise des Initiativbüros**

Mit der Auswahl unseres Konzepts standen kurzfristig zwei Aufgaben, eine Person auszuwählen, die die Arbeit des Initiativbüros mit unserer Philosophie durchführt und das dazugehörige Büro aufbaut, sowie den Beirat zu installieren und für dessen schnelle Funktionsfähigkeit zu sorgen. Auch die Standortfrage spielte dabei eine wesentliche Rolle. In Lauchhammer war im März 2002 ein Vereinshaus als ein wichtiges Zentrum des soziokulturellen Bereichs in der Stadt eröffnet worden, an dessen Entstehungsgeschichte wir konzeptionell stark beteiligt waren. Somit bot sich eine gute Gelegenheit für Synergien an. Wir legten den Sitz des Initiativbüros bewusst in dieses Vereinshaus. Damit konnten wir die Infrastruktur des Hauses nutzen und darüber hinaus unseren geförderten Initiativen die Möglichkeit bieten, sich zu präsentieren und eigenständig Kontakte zu knüpfen. Alle Akteure bzw. Initiativen besuchen mindestens einmal zur Vertragsunterzeichnung das Vereinshaus. Meist sind Gespräche und Beratungen notwendig, bevor ein förderfähiges Projekt im Antrag entsteht. Oftmals kommt es durch persönliche und/oder inhaltlich ähnliche Interessen mit anderen Vereinshausmitgliedern zu näheren Kontakten, die teilweise durch das Büro vermittelt wurden. Diese Anlässe bewusst zu schaffen, ist unser Anliegen und wird durch unsere Arbeit ständig unterstützt. Für das Vereinshaus ermöglicht der intensive Kontakt zum Initiativbüro, Unterstützungen bei konzeptionellen Arbeiten unkompliziert einzuholen. In Zeiten knapper Kassen ist es eine zusätzliche Möglichkeit, die finanzielle Absicherung des Vereinshauses (Auslastung) abzusichern.

Die einzustellende Koordinatorin sollte über sehr gute soziale Kompetenzen und regionale Kenntnisse verfügen. Und sie sollte natürlich auch schon etwas mit unserer Philosophie und der unseres Projekts “Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Leistungen und Funktionen zur Gestaltung zukunftsorientierter Lernkulturen” vertraut sein und diese mit umsetzen können. Dazu gehört im speziellen Fall insbesondere der Umgang mit potenziellen Antragstellern, die Orientierung an deren Stärken, das heißt an den Ideen. Bei interessanten Ideen soll ein intensiver Begleitprozess seitens des Büros erfolgen.



Gerade im Bereich von lokalen Mikroinitiativen ist nach unseren Erfahrungen die Fähigkeit nicht gerade ausgeprägt, Förderanträge gut zu schreiben, sodass diese vielfach unter den Tisch fallen. Deshalb sind für uns die Idee und deren Umsetzbarkeit das entscheidende Kriterium. Weiterhin sollten schon in der Antragsphase mögliche lokale Kooperationen vermittelt werden.

Die notwendige Person fanden wir in Lauchhammer in einer ehemaligen Mitarbeiterin der Fraueninitiative "Gleich und Berechtigt" e. V. und des Projekts der Wirtschafts-, Entwicklungs- und Qualifizierungsgesellschaft mbH Lauchhammer (einer AFG) "Haus der Möglichkeiten", dessen Ziel u. a. darin bestand, Arbeitslose zur Entwicklung kreativer Ideen zu ermutigen und anzuleiten, um Existenzgründungen zu erreichen. Am Aufbau des Hauses war sie selbst beteiligt.

Das Initiativbüro fungiert als Mittler-Stelle zwischen der LASA und den lokalen Initiativen. Die Förderanträge von Einzelpersonen und lokalen Initiativen werden vom Regionalbeirat entsprechend der vorgegebenen Handlungsfelder/Bewertungsschwerpunkte positiv oder negativ bewertet. Die Förderung ist eine Projektförderung, die keine Lückenfinanzierung bzw. Folgefinanzierung von bereits begonnenen Projekten sein darf. Es werden Fördersummen bis 10.000 €/bei Ausnahmefällen bis 20.000 € ausgereicht. Aus formalrechtlichen Gründen wurde zwischen der mittelverwaltenden Stelle (LASA Brandenburg GmbH) und dem Initiativbüro-Träger eine Zielvereinbarung abgeschlossen. Wichtig und erwähnenswert ist, dass für die Durchführung des Förderprogramms "Lokale Initiativen für neue Beschäftigung im Land Brandenburg" seitens der Programmadministration aber keine speziellen Förderrichtlinien erarbeitet wurden.

Der offizielle Start für die Arbeit des Initiativbüros erfolgte auf dem achten Regionalforum des Netzwerks KooperationsAnstiftung am 24. September 2002 in Lauchhammer, um über die teilnehmenden Initiativen die Möglichkeit der Förderung von Einzelpersonen und von Mikroinitiativen schnell bis auf die lokalen Ebenen der Landkreise bekannt zu machen. Inhaltlich stand dieses Regionalforum unter der Thematik, wie die Bildung von Sozialkapital, die Stärkung von Vereinen, Ehrenamt und soziokultureller Initiativen nachhaltiger unterstützt werden können. Durch Expertenvorträge und breite Diskussionsmöglichkeiten mit den regionalen Akteuren und Vertretern der regionalen und kommunalen Verwaltungen gab es einen intensiven Austausch über diese Problematik. Die Diskussion über soziales Kapital als Ressource einer Region wurde auch von der Bürgermeisterin von Lauchhammer sehr positiv aufgenommen und lieferte ihr Argumente für den Erhalt der vielfältigen Vereinslandschaft der Stadt.



## **3.4 Gründung und Arbeitsweise des Regionalbeirats**

### **3.4.1 Gründung des Regionalbeirats**

In den Ausschreibungsunterlagen war die Einrichtung eines Regionalbeirats für das Initiativbüro gefordert, die Zusammensetzung lag in der Verantwortung des Trägers. Diese Gestaltungsoption war aus der Sicht unserer intermediären Tätigkeit enorm wichtig. Da das Initiativbüro für die Förderung von Einzelpersonen und Mikroinitiativen in drei Landkreisen direkt zuständig war, musste jeder Landkreis vertreten sein. Um Einzelinteressen etwas abzuschwächen, entschieden wir uns für je zwei Vertreter aus den drei Landkreisen. Wir äußerten selbst Wünsche, überließen aber den Landkreisen letztlich die Auswahl. Unser Hauptanliegen lag neben der Kompetenz für die Auswahl von Förderanträgen darin, Synergien zwischen den einzelnen Vertretern landkreisübergreifend herzustellen und das regionale Interesse für lokale Mikroinitiativen zu stärken.

Da Vertreter von Landkreisen zuerst naturgemäß die Interessen ihres Territoriums vertreten, war es uns wichtig, noch drei Personen in den Beirat zu berufen, die landkreisübergreifend wirken. Bisherige Arbeitsbeziehungen erleichterten uns dabei die Gewinnung von wichtigen organisationalen Akteuren. Mit der Internationalen Bauausstellung "Fürst Pückler Land" kam in besonderem Maße das innovative Element zum Tragen. Der Geschäftsführer der Regionalen Planungsgemeinschaft stand für die landkreisübergreifende und stärker integrative Sichtweise ebenso wie die DGB-Vorsitzende der Region Südbrandenburg, die noch dazu Vorsitzende unseres Vereins ist und die zusätzlich das soziale Element mit vertritt. Wichtig war uns darüber hinaus, dass der Beirat parteipolitisch neutral arbeitet, was wir auch in die Leitlinien der Arbeitsweise des Beirats mit einbrachten. Wir haben mit allen späteren Beiratsmitgliedern intensive Gespräche über das Anliegen des Förderprogramms sowie über unsere Herangehensweise geführt und dabei die Möglichkeit genutzt, die Initiativbüroförderung in unseren größeren Zusammenhang der Gestaltung regionaler Lernkulturen einzuordnen.

Eine Schlüsselperson ist der Beiratsvorsitzende, Stellvertretender Landrat des Oberspreewald-Lausitz-Kreises, der zusätzliche Kenntnisse als ehemaliger Landrat aus dem Nachbarkreis Elbe-Elster und langjährige Erfahrungen als Vorsitzender eines größeren Vereins einbringt. Er wirkt integrierend und akzeptanzerzeugend sowohl bei Verwaltungsangestellten als auch bei den geförderten Initiativen in der Region. Als Träger haben wir zunächst kein Mitglied für den Beirat benannt, um unseren Ruf als unabhängige und neutrale Institution nicht zu gefährden. Seit dem zweiten Förderjahr ist die Autorin Bei-

ratsmitglied, weil dies von der LASA aus rechtlichen Gründen nun ausdrücklich gewünscht wurde. Die Mitgliedschaft bringt für unser Projekt selbstverständlich Vorteile mit sich, da wir in dem Kreis viel stärker Lernfragen und Lernthemen etablieren können. Doch hatten wir uns bei der Konstituierung des Beirats aus Akzeptanzgründen in der Region gegen eine Selbsternennung entschieden.

### **3.4.2 Arbeitsweise des Regionalbeirats**

Mit der Ausschreibung zur Förderung von Mikroinitiativen waren vier Förderschwerpunkte vorgegeben: Existenzgründungsvorbereitung, Neugründung von Netzwerken und Beschäftigungsverbänden, beschäftigungserzeugende Vorhaben von Vereinen und Verbänden sowie Neugründung und Stabilisierung von Vereinen. Leitlinien hat sich der Beirat selbst gegeben, wobei ein Entwurf über inhaltliche Grundsätze durch die Koordinatorin des Büros in enger Abstimmung mit uns erarbeitet wurde.

Zu den Aufgaben der Koordinatorin gehört es, die Beiratssitzungen inhaltlich durch Erstellung von Einschätzungen der eingereichten Anträge vorzubereiten und sie vorher allen Mitgliedern inklusive der eingereichten Konzeptionen zuzusenden. Für diese Arbeit liefern wir ihr eine wichtige Reflexionsebene, indem sie sich in einer kleinen Arbeitsrunde mit uns (Dreierteam oder mir) zu diesen Projektideen auseinander setzt.

Für uns ist die Bewertung unter entwicklungsbezogenen Gesichtspunkten sehr wichtig und wir beziehen mit ein, welche Rolle ein Großteil der Initiativen im regionalen Kontext spielt. Nach dieser Einschätzung und zum Teil nach nochmaligen Rücksprachen mit der LASA werden die Gutachten vervollständigt und an alle Beiratsmitglieder verschickt. Kurz vor der Beiratssitzung vereinbaren wir einen Termin mit dem Beiratvorsitzenden, um mit ihm ebenfalls die Projekte zu besprechen und die Tagesordnung abzuklären. Er führt durch die Beiratssitzung und spricht alle notwendigen Angelegenheiten vorher mit uns durch. Diese Verfahrensweise hat sich in der Vergangenheit als sehr konsensfähig erwiesen. Oftmals können wir Hintergrundinformationen und Zusammenhänge erfahren oder geben und so wichtige Argumente für die Beiratssitzungen vorbereiten.

Der Regionalbeirat trifft sich drei- bis viermal je Förderjahr immer an wechselnden Orten zu einer Ganztagsberatung. Alle Anträge werden besprochen und die Verantwortlichen bewerten die Projektanträge aus ihrem lokalen, regionalen und fachlichen Kontext und entsprechend der Leitlinien. Schwerpunkte der Bewertung sind die Beschäftigungswirksamkeit der eingereichten

Projektidee, Prinzipien einer nachvollziehbaren Nachhaltigkeit, Vernetzungsmöglichkeiten zu anderen Initiativen und Projekten und die Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements. Außerdem wird bewertet, ob das eingereichte Projekt mit den finanziellen Mitteln und in der beantragten Zeitspanne erfolversprechend bearbeitet werden kann. In unserem Sinne einer Förderung der Humanpotenziale hat es sich der Beirat immer zur Aufgabe gemacht, Projektideen und -ansätze, die aufgrund der Stimmenverhältnisse oder ausgeschöpfter Fördermittel nicht gefördert werden konnten, weiterhin zu beraten und ihnen anderweitige Hilfe anzubieten. Im Anschluss an die Vorstellung aller förderfähigen Initiativen werden per Abstimmung die besten Projekte festgelegt. In dem von der Koordinatorin erstelltem Votum werden der Initiative die Begründung der Förderwürdigkeit, der Förderzeitraum und die -höhe schriftlich mitgeteilt.

### **3.4.3 Arbeit mit dem Beirat: Lernanlässe schaffen**

Mit unserem heterogen zusammengesetzten Beirat schaffen wir Lernanlässe in verschiedenen Richtungen, zum einen für die Mitglieder untereinander, die in dieser Konstellation sonst nicht zusammentreffen und -arbeiten würden, zum anderen durch die sachbezogene Betrachtungsweise der Mikroinitiativen. Entsprechend der Bewertungskriterien ist nicht nur der kritische Blick auf die Wirtschaftlichkeit zu richten, es sind auch die neuen, kreativen Ideen und Initiativen der Menschen und Organisationen zu begutachten. Das schärft den Blick, hilft Akzeptanz bei den regionalen Akteuren zu erzeugen und über neue Entwicklungsansätze nachzudenken.

Das Prinzip der rotierenden Veranstaltungsorte hat sich in unserer intermediären Arbeit in vielen Handlungsfeldern bewährt. Auch für den Beirat haben wir dieses Prinzip angewandt. Wir bieten unkompliziert die Möglichkeit, das Arbeitsumfeld eines anderen Beiratsmitglieds oder das von geförderten oder zu fördernden Initiativen kennen zu lernen. Unterstützend bei der Verfolgung dieses Ziels war die eintägige Besichtigungs- und Diskussionstour des Initiativbeirats zu den geförderten Initiativen am Ende des ersten Förderjahrs. Den Mikroinitiativen brachten die Besuche nicht nur die Möglichkeit zur Präsentation, sondern auch die Akzeptanz für ihre Ideen. Nicht vergessen sollte der Motivationsschub werden, den die einzelnen Akteure allein durch solch eine Anerkennung erhielten.

Weiterhin wurden Beiratssitzungen, angeregt und vorbereitet von uns, im Zusammenhang mit der Förderung durch Expertenvorträge mit anschließender Diskussion bereichert. Die Diskussion wurde dann direkt anwendungsbezogen auf die Förderthematik im engeren und auf die Region im weiteren Sinne ge-

führt wurde. Ein Beispiel betrifft die Diskussion über theoretische Hintergründe und praktische Anwendung des Begriffs "soziales Kapital". Wir nutzten diese Gelegenheit auch dazu, gemeinsam über andere Finanzierungswege des Initiativbüros und der Mikroinitiativen nach Ablauf der EU-Förderung nachzudenken. Zwischen den Beiratsmitgliedern ist dadurch zusätzliches Vertrauen gewachsen, es bereitet den Vertreterinnen und Vertretern Spaß, verantwortungsbewusst über die Förderanträge zu entscheiden. Dass durchaus auch mit geringen Mitteln Effekte zu erzielen sind, beschrieb ein Beiratsmitglied auf der Projektpräsentation der geförderten Initiativen im Juli 2004: "Das ist auch ein Zeichen für die Region. Wir bewegen etwas." Diese Projekte seien auch ein klarer Fingerzeig gegen die dauernde Lethargie-Debatte in der Lausitz. "Wir versuchen uns selbst zu bewegen". (Lausitzer Rundschau vom 06.08.04, S. 16)

### **3.5 Die Initiativen**

Das Netzwerk KooperationsAnstiftung war vor allem in der Anfangsphase wichtig für die Etablierung des Initiativbüros. Es hat für die Koordinatorin viele Türen geöffnet und Zugänge geschaffen. Es ist bedeutsam für den Informationsaustausch, die Betreuung und für die weiterführende Unterstützung der lokalen Initiativen.

Das Initiativbüro Lauchhammer hat in der Zeit vom Sommer 2002 bis Sommer 2004 39 Initiativen auf der untersten lokalen Ebene mit einer Gesamtsumme von rund 300.000 Euro gefördert. Einigen Antragstellern wurde die Möglichkeit geboten, neue Kompetenzen durch die Finanzierung einer Qualifizierung zu erwerben, andere erwarben neue Fähigkeiten und Fertigkeiten während der Projektdurchführung (Lernen im Tätigsein). Hinter diesen Zahlen stehen Menschen mit ihren Ideen, Initiativen und ihrem lokalen Entwicklungsinteresse. Beachtlich ist die große Beteiligung von Frauen (ca. 60 Prozent), die dieses Förderprogramm als eine Chance sehen, um mit relativ geringen Förderbeträgen ihre Ideen auszuprobieren.

Bei der Evaluation durch das Institut für Entwicklungsforschung, Wirtschafts- und Sozialplanung GmbH wurde auf die Implementation und Wirksamkeit des Programms durch alle sechs Initiativbüros des Landes Brandenburg nach dem ersten Förderjahr geschaut. Für eine aussagekräftige inhaltliche Gliederung der geförderten Projekte wurde eine Kategorisierung vorgeschlagen. Drei Kategorien beziehen sich auf die jeweiligen Tätigkeitsfelder (Vermarktung von Gütern und Dienstleistungen/Tourismusprojekte und IT-Projekte). Des Weiteren wurde nach sozial-integrativen und nach Projekten mit Beschäftigungsorientierung und/bzw. Beschäftigungssicherung unterschieden. Hier muss bemerkt werden, dass die Zuordnung vom Evalua-

tionsbüro selbständig ohne Rückfragen an die Initiativbüros erfolgte. Sicher ist, dass die Zuordnung nicht immer eindeutig vorzunehmen war. Wir als Träger haben lt. dieser Zuordnung im ersten Jahr gefördert: sieben Projekte im Bereich der Vermarktung und Dienstleistungen; zwei Projekte im Tourismusbereich, ein IT-Projekt, vier sozial-integrativ wirkende Projekte und drei Projekte zur Berufsorientierung und Beschäftigungssicherung. Im zweiten Förderjahr befürworteten wir keine IT-Projekte und nur zwei Projekte zur Berufsorientierung. Wir orientierten damit stärker auf die Förderung von regionalen Entwicklungsprojekten. Diese umfassen unserem Verständnis nach sowohl die Bereiche Dienstleistungen und Tourismus als auch sozial-integrative Projekte, die fast je ein Drittel der geförderten Projekte ausmachten. Im Folgenden werden stellvertretend drei Beispiele kurz skizziert.

### **3.5.1 Beispiel: Pomologischer Schau- und Lehrgarten Döllingen**

Menschen, die an ihrer eigenen Entwicklung und der ihres Umfelds interessiert sind, finden sich zur Verwirklichung ihrer Ideen sehr häufig in Projekten und Netzwerken zusammen, formulieren Ziele und arbeiten an deren Verwirklichung. In strukturschwachen Regionen ist es sehr wahrscheinlich, dass sich dabei oftmals bekannte und vertraute Personen wieder treffen. Dadurch wird schnell ein zielorientiertes Arbeiten möglich. So auch bei diesem Beispiel, bei dem Akteure seit längerer Zeit bemüht waren, den traditionellen Obstanbau ihrer Region als Wirtschaftszweig, Identifikationsfaktor und Weg der Vermittlung generationsübergreifenden Wissens wieder zu beleben.

Der Pomologische Schau- und Lehrgarten befindet sich im Landkreis Elbe-Elster auf kommunalen Flächen. Sie werden dafür genutzt, in einem überdimensional großen Garten eine Genreserve für den ehemals traditionellen Obstanbau der Region anzulegen. Gleichzeitig soll er Gästen und Einheimischen den Obstanbau, Möglichkeiten der Ertragsnutzung und seine Bedeutung für die Natur nahe bringen.

Erschwerend für einen regionalen Entwicklungsprozess ist, wenn er sich von den Förderbedingungen der Bundesanstalt für Arbeit abhängig macht. Unsere Erfahrungen besagen, dass dieses Förderinstrument zusätzlich genutzt werden kann und sollte, aber nicht zum bestimmenden Element einer Entwicklung werden darf. Im Pomologischen Schau – und Lehrgarten war dies der Fall. Diese vorhandenen Finanzierungsquellen wurden ausschließlich genutzt und erst sehr spät wurde über andere Finanzierungsquellen und eine wirtschaftliche Arbeitsweise nachgedacht.

In unterschiedlichen Zusammenhängen sind wir mit Akteuren des Netzwerks Pomologischer Schau- und Lehrgarten zusammengekommen. Konkret war es hier eine Angestellte der Naturparkverwaltung Niederlausitzer Heidelandchaft und die Ideenträger des Pomologischen Schau- und Lehrgartens. Bereits vorhandenes Vertrauen untereinander half über die Projektidee “Machbarkeitsstudie” als lokale Initiative hinaus zusätzliche mögliche Ansatzpunkte einer verstetigten Zusammenarbeit zu beraten.

Die vom Initiativbüro finanzierte Machbarkeitsstudie mit den auszuweisenden weiteren Handlungsabschnitten war ein längst überfälliger Auftrag. Hiermit sollten Wege aus der Abhängigkeit der öffentlichen Finanzierung aufgezeigt werden. Dieses Anliegen des Förderantrags konnten die Beiratsmitglieder nachvollziehen und dem zustimmen – mit der Auflage, dass ein zeitlicher und verantwortlicher Rahmen abzustecken ist.

Der wichtigste Lohn für ehrenamtliche Arbeit ist Anerkennung. Diese erlangte der Protagonist des Pomologischen Schau- und Lehrgartens, indem er seine Erfahrungen und Kenntnisse bei der Erarbeitung der Machbarkeitsstudie mit einbringen konnte und musste. Er ist durch die Bereitstellung von Fördermitteln für “seine Idee” zur Weiterarbeit motiviert und in seiner Position gefestigt. Als Rentner ist er ein sehr wichtiger und verlässlicher Partner. Seinem Engagement ist das Überleben des Projekts in manchen kritischen Situationen zu verdanken.

Das Anliegen unserer regionalen Lern- und Entwicklungsagentur, das in diesem Fall deckungsgleich zu dem der Initiativbüro-Förderung ist, war, mit der Finanzierung der Studie Anerkennung für zivilgesellschaftliches Engagement zu geben und einen im Wachstum befindlichen regionalen Wirtschaftsfaktor zu unterstützen. Das Netzwerk zum Aufbau des Pomologischen Schau- und Lehrgartens, das aus aktiven Personen, Verwaltung und Unternehmen besteht, ist mit der finanziellen Unterstützung seinem Ziel, der Schaffung zusätzlicher Einkommensmöglichkeiten im Einklang mit der Region und der Umwelt, ein Stück näher gekommen. Wir haben Zugang und Vertrauen zu neuen Partnern gefunden. Diese können uns helfen, wenn wir uns als Agentur in der Region um neue Kontakte bemühen.

### **3.5.2 Beispiel: Montessori Kinderhaus Luckau**

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass Projekte erfolgreich sind, wenn eine persönliche Betroffenheit vorliegt (persönliche Motivation) und/oder eine inhaltliche Nähe zum Projektanliegen gegeben ist. Beides konnten wir beim An-



tragsteller, dem Verein zur Förderung einer Montessori orientierten Pädagogik, feststellen. Der Verein bewarb sich um finanzielle Unterstützung, die vom Initiativbüro übernommen wurde, um die bauliche Umgestaltung (Elektro- und Sanitäreanlagen) des Kinderhauses vornehmen zu können. Hier konnten sehr engagierte Eltern, die für ihre Kinder einen neuen Bildungs- und Beschäftigungsweg gesucht haben, ihre Idee mit unserer Unterstützung verwirklichen. Durch die Förderung wurde ihr Engagement aufgewertet. Außerdem wirkt das Beispiel positiv in die Region. Dieses Projekt kann nur leben mit ständig aktiven und auf das Gemeinwohl orientierten Menschen, die sich und ihre Ideen in dem Kinderhaus realisieren. Es ist ein klassisches Beispiel, wie mit geringen finanziellen Zuwendungen, sehr viel zivilgesellschaftliches Engagement gefördert werden kann und soziales Kapital wächst.

### **3.5.3 Beispiel: Kunstscheune Pritzen e. V. – Aufbau eines Kulturzentrums**

In dem durch Bergbau geprägtem Dorf Pritzen in einer ehemaligen Bauernscheune entwickelten junge Leute die Idee, diese als Kunstscheune Künstlern und Kunstschaffenden zur Verfügung zu stellen – ein Ort um Kunstwerke herzustellen aber auch um Seminare oder Workshops für Kunstinteressierte durchzuführen. Mit der Kunstscheune Pritzen wird über längere Zeit ein kreativer Lernort am Rande eines ehemaligen Tagebaus entstehen. Durch Veranstaltungen und Projekte will die Kunstscheune sich selbst und ihre Umgebung mit Leben erfüllen und damit einen kulturellen Anziehungspunkt in der Region schaffen.

Das vom Verein initiierte Projekt wird von den Bewohnern des Dorfes Pritzen akzeptiert. Weiterhin sorgt der Aufbau der Kunstscheune Pritzen als Kunst- und Kulturzentrum für einen Know-how-Transfer in die Region und bietet so vielerlei Chancen für die Weiterentwicklung und Revitalisierung des Dorfes. Die Vorleistung durch andere Finanzierungsmodelle (GLS-Bank – über private Einlagen der Vereinsmitglieder) erbrachte den Nachweis, dass das Projekt nach Ablauf der Förderung in jedem Fall weitergeführt und weiterentwickelt werden kann. Von Wichtigkeit ist auch die Zusammenarbeit mit der Internationalen Bauausstellung Fürst-Pückler-Land, die diese Initiative ebenfalls partiell unterstützt und in ihre Besuchertouren einbezieht.

Durch die Förderung konnte einem sehr jungen, innovativen Verein weiter geholfen werden. Der Verein arbeitet mit hohem zivilgesellschaftlichem Engagement und nutzt Fördermittel als zusätzliche Hilfe. Diese Handlungsweisen sind in vielen Einrichtungen der Region nicht vordergründig. Viel zu oft werden die Ideen den Förderrichtlinien angepasst und sind aus diesem Grund weniger nachhaltig.



Die drei Beispiele zeigen, dass wir innovative Personen, Vereine und Organisationen in ihrem Engagement bestärken und sie zur Weiterarbeit und Kooperation mit anderen motivieren konnten. In Präsentationsveranstaltungen und in unseren projektbezogenen Darstellungen wirken sie beispielgebend auf andere Akteure in unserer Region. Sie geben darüber hinaus vielen kleinen Initiativen überhaupt erst einmal den Mut, für ihr Engagement auch Ressourcen zu nutzen. Dies sprach ein Vertreter der Kunstscheune Pritzen auf der Präsentation der Initiativen aus: "Leichte Antragsformulare und gute Begleitung machen Mut, sich an Fördermittelanträge zu wagen."

### **3.6 Weitere Unterstützung der Initiativen durch Einbettung in unsere Netzwerkarbeit**

Ausgehend von der Leithypothese, dass periphere Regionen sich aus ihren eigenen endogenen Potentialen heraus entwickeln müssen, bedeutet das für uns, solchen Entwicklungen immer wieder geeignete Stützstrukturen zu geben. Wir sprechen von der Förderung des Humankapitals und der Pflege des Sozialkapitals als Grundbausteine einer progressiven Lernkultur, die durch die Region selbst in starkem Maße positiv wie negativ beeinflusst werden kann. Genau für diese beiden Aufgaben spielen Kommunikations- und Kooperationsprozesse eine herausragende Rolle.

Konkurrenzdenken, Angst vor Veränderungen, Resignation sind nur drei Gründe, die die Akteure der Region Südbrandenburg nicht immer kooperativ miteinander umgehen lassen. Deshalb bedienen wir uns verschiedener Mittel, um ein vertrauensvolles und innovatives Klima entstehen zu lassen. Ein wichtiges Instrument ist die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, zur Informationsvermittlung und zur Präsentation, was uns mit den Regionalforen, Netzwerktreffen und diversen Präsentationsveranstaltungen gelingt. Wichtig für die Arbeit des Initiativbüros ist, dass möglichst viele der geförderten Initiativen zu diesen Veranstaltungen angesprochen und herangezogen werden und sich aktiv beteiligen.

So haben wir eine Veranstaltung ausschließlich für bereits geförderte und für noch in Förderung befindliche Mikroinitiativen im Januar 2004 durchgeführt. Allein aus dem ersten Förderjahr waren 40 Prozent der Initiativen anwesend. Wir verfolgten das Interesse, viele Akteure miteinander bekannt zu machen und einen Prozess des gegenseitigen Lernens anzustoßen. Gleichzeitig ließen wir in einer Kartenabfrage die Arbeitsweise des Initiativbüros einschätzen. Diese Ergebnisse wollen wir in die weitere Arbeit einfließen lassen. (Inzwischen ist die Weiterführung des Initiativbüros bis Ende des Jahres 2006 bestätigt.)

Eine weitere Strategie ist für uns der Know-how-Transfer neuer Ideen in die Region. So schaffen wir Verbindungen zu anderen Projekten und zu Weiterbildungsmöglichkeiten. Im speziellen Fall konnten wir für bereits geförderte Initiativen die Teilnahme an einer Seminarreihe des Deutschen Landschaftspflegeverbands (DLV) organisieren.

Weiterhin sind die ständigen Kontakte zu bereits länger am Markt existierenden Vereinen und Initiativen wichtig, um sie zu motivieren, weiterhin mit uns zu arbeiten. Oftmals können wir sie so für die neuen Fördermöglichkeiten durch das Initiativbüro interessieren und unsere Zusammenarbeit aktivieren.

## **4 Abschließende Bemerkungen**

Das Initiativbüro hat sich in den zurückliegenden zwei Jahren zu einer Beratungsagentur von Mikroinitiativen entwickelt. Die Kollegin tritt ihren möglichen zukünftigen Partnern, den Mikroinitiativen und individuellen Akteuren mit Vertrauen und Akzeptanz gegenüber. Sie gibt den Akteuren dadurch Sicherheit und Anerkennung und motiviert zur Arbeit an ihren Ideen.

Die Etablierung und Entwicklung des Initiativbüros in Südbrandenburg zeigt, wie vielfältige Initiativen in einer Region mit verhältnismäßig wenig finanziellen Mitteln unterstützt werden können. Den Vergabemodus an ein regionales Gremium zu binden, befördert die regionale Wahrnehmung, die Kommunikation untereinander und eröffnet vielen kleinen Initiativen wie Einzelpersonen oft überhaupt erst den Zugang, um über Projekte eigene Ideen auch umsetzen zu können und sich über diesen Weg die eigene Arbeitsfähigkeit zu erhalten und sich schließlich auch selbst Beschäftigung zu schaffen. Von der Idee über das Konzept bis zum Förderantrag ist ein langer Weg, den viele Bewerber allein kaum bewältigen und der deshalb spezifischer Unterstützungsmethoden bedarf. Es ist unseres Erachtens gerade für periphere Regionen ein unverzichtbarer Ansatz, von den Stärken der und vom Vertrauen in die Personen auszugehen.

Warum haben wir uns dieser Aufgabe gewidmet, was ist das spezifisch Intermediäre daran aus der Sicht unseres Projekts "Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Leistungen und Funktionen zur Gestaltung zukunftsorientierter Lernkulturen"? Natürlich kann ein solches Initiativbüro als regionale Vergabestelle von Fördermitteln für Mikroinitiativen auch bei anderen Organisationen angesiedelt sein und ist es ja auch an fünf anderen Standorten. Wir haben von Anfang an im Initiativbüro durch eine breiter angelegte Konzeption eine Möglichkeit gesehen, mit diesem Instrument Ermögli-

chungsräume für Lernprozesse in einem Feld zu schaffen, das in der Regel kaum unter Bildungsgesichtspunkten betrachtet wird.

Die Umsetzung einer solchen Konzeption, das Initiativbüro als einen wichtigen Bestandteil einer regionalen Lern-Entwicklungsagentur zu sehen, bedarf allerdings auch Ressourcen, die in der Ausschreibung nicht enthalten waren. Durch die Kopplung mit unserem Forschungsinteresse konnten wir diese mit einbringen. Die Sichtweise, das Initiativbüro auch als Lernfeld mit spezifischen Lernorten (Regionalforen, Regionalbeirat, das Büro selbst als Institution für Lernberatung und Lernbegleitung u. a.) zu betrachten, eröffnet andere Zugänge zu praktischen Gestaltungsprozessen und auch zu Fragen des Aufbaus einer nachhaltigen Infrastruktur.

Periphere, ländliche Regionen benötigen Such- und Lernprozesse, noch vorhandene Potentiale aufzuspüren, Vertrauen zu erzeugen und Kooperationen zu befördern. Entsprechende Stützstrukturen sind besonders für die untere lokale Ebene notwendig. Diese gewinnen an Wirksamkeit und Qualität, wenn sie in regionale Prozesse verankert und als gleichberechtigter Partner eingebunden sind. Unserer Erfahrung nach wird die Unterstützung der Initiativen wirkungsvoller, wenn sie in eine regionale Netzwerkarbeit, wie sie mit dem Netzwerk KooperationsAnstiftung gegeben ist, eingeordnet wird. Das fördert die Motivation kleiner lokaler Initiativen sich zu bewerben, bietet ihnen in jedem Fall eine Plattform, ermöglicht Kontakte, befördert den Erfahrungsaustausch und bietet die Chance, die Initiativen auch weiter zu begleiten. Durch diese Art der Zusammenarbeit ist eine Nachhaltigkeit der Projekte eher gegeben und das Wissen voneinander hilft Konkurrenzängste abzubauen und lässt ein kreatives Klima zur Entwicklung neuer Ideen entstehen.

Die vielleicht wichtigste Aufgabe und Leistung, die durch unsere intermediäre Tätigkeit eingebracht wird, ist ein komplexer und ganzheitlicher Ansatz. Wir bieten der Koordinatorin des Initiativbüros die Reflexionsebene, um das Initiativbüro als infrastrukturellen Teil eines Entwicklungs- und Lernprozesses zu begreifen und auszugestalten. Die durch uns bereits aufgebaute Infrastruktur ermöglicht die breitere Einbettung und Unterstützung ihrer Arbeit. Wir hinterfragen die Arbeit, um auf diesem Weg Lernprozesse auszulösen. Dies trifft in ähnlicher Weise auf den Beirat zu. Und wir verfügen als Intermediäre auf Grund unserer Unabhängigkeit von Ressourcen der regionalen sowie der Landesebene über politische Interventionsmöglichkeiten, die wir auch nutzen, was vielfach auch von anderen Organisationen erwartet wird.

So stellte sich relativ schnell heraus, dass die zugesicherte "Experimentierfreiheit" ein Opfer finanztechnischer Regularien wurde. Unabgestimmte Aussagen von den inhaltlich und finanztechnisch zuständigen Mitarbeitern der LASA sorg-

ten in der Anfangsphase für Unsicherheiten bei den Initiativbüros und deren Träger. Hinzu kommt oft, dass zwischen verschiedenen ministeriellen Ressorts schwierig abzustimmende Fragen unabgestimmt an die Auftragnehmer weitergegeben werden. Und es zeigt sich deutlich, dass die Angst vor eventuellem Scheitern und/oder Fehlern größer ist, als die Risikobereitschaft zu einem neuen Umgang mit diesem Förderinstrument. Es besteht aber besonders in dem Feld die Notwendigkeit, dass das nötige Vertrauen in die Kompetenzen der lokalen und regionalen Akteure gegeben ist oder zumindest wachsen muss, wofür diese dann auch die benötigte Zeit und Sicherheit haben sollten.

Auf beiden Handlungsebenen, der des Landes und der der lokalen/regionalen Kooperation, zeigen sich Lernbedarfe, die in einem vertrauensvollen aber auch kritischen kooperativen Prozess über längere Zeiträume schrittweise abgebaut werden müssen. Politische Unterstützung “von oben” und lokales Wissen und Handeln können nur fruchtbar werden, wenn es gelingt, Vertrauen aufzubauen, Macht (Ressourcen, Entscheidungskompetenz und Wissen) zu teilen und gemeinsam Verantwortung für eine Sache zu übernehmen. Für strukturschwache Regionen ist das essentiell. Nur so kann es zur Entwicklung und Stärkung sozialen Kapitals, lokaler/regionaler Kompetenzen und Handlungsfähigkeit kommen. Unser Feld ist hier als Intermediäre auch das der Politikberatung.

## Literatur

Gogolek, K.; Scholz, H.; Werner, C.: An Veränderungen glauben und sich dafür einsetzen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Das Modellprojekt “Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen” – Zukunftsorientierte Lernkulturen gestalten. Berlin 2003, S. 47-54

MASGF – Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg (Hrsg.): Förderprogramm “Lokale Initiativen für neue Beschäftigung im Land Brandenburg. Bekanntmachung vom 15.04.2002

Vereinssatzung “Kunstscheune Pritzen e.V.”

Scholz, H.: Müssen periphere Regionen anders lernen? Schwierigkeiten einer ostdeutschen Altindustrieregion nach dem Umbruch. In: Matthiesen, U.; Reutter, G. (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld 2003, S. 115-144

*Carola Werner,  
KooperationsAnstiftung e. V., Lauchhammer*

# **Modernisierung regionaler Bildungslandschaften**

Ein Forschungs- und Gestaltungsfeld intermediärer Agenturen

## **1 Einführung**

Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland steht nicht erst seit den ernüchternden Ergebnissen der PISA-Studie unter massivem Legitimations- und Innovationsdruck. Die Weiterbildung, im Bildungsstrukturplan des Jahres 1975 noch als vierte Säule des Bildungswesens verankert, wird bereits seit Beginn der 1990er in ihrem Beitrag zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zunehmend kritisch betrachtet.

Die kritische Einschätzung des erwartbaren Nutzens begrenzt sich nicht nur – wie angesichts der Krise der öffentlichen Haushalte und der Sozialversicherungssysteme erwartbar – auf die finanzierenden Institutionen, sie scheint inzwischen auch die Individuen in ihrem Weiterbildungsverhalten erreicht zu haben. Zwar wird der Weiterbildungsbereitschaft im Allgemeinen nach wie vor große Bedeutung beigemessen, die tatsächliche Teilnahme an Angeboten der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung in Deutschland ist im Jahr 2000 gegenüber dem Jahr 1997 merklich zurückgegangen, wie es z. B. das letzte Berichtssystem Weiterbildung des bmb+f zeigt.

Auffälligster Beleg für die institutionelle Skepsis ist der massive Einbruch bei den verschiedenen Bildungsmaßnahmen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik, die über Jahre das absolute Gros des Umsatzes in der Weiterbildung ausmachten. Mitte der 1980er Jahre im Zuge der Qualifizierungsoffensive massiv ausgebaut, standen sie zehn Jahre später auf dem Prüfstand. Angesichts der tatsächlich nachweisbaren Leistungsbilanz prägte Erich Staudt die provokante Aussage “Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht” und verwies – wie auch andere Autoren – in seinem gleichnamigen Beitrag auf hohe Streuverluste und oftmals mangelnde Verwertungsmöglichkeiten sowie beklagte gesellschaftliche Fehl Ausgaben in zweistelliger Milliardenhöhe p. a. Heute

haben Umschulungen und andere Qualifizierungsmaßnahmen bei der Agentur für Arbeit als Instrument der Eingliederung in den Arbeitsmarkt massiv an Bedeutung eingebüßt, und es greift m. E. wesentlich zu kurz, hinter dieser Entwicklung ausschließlich monetäre Gründe zu suchen oder sie ausschließlich im Kontext sozialstaatlicher Neuausrichtung einzuordnen.

Berücksichtigt man zudem die Einschnitte oder Modifikationen der bildungspolitischen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen in den Ländern, verstärkt sich der Eindruck von kritischer Betrachtung und Skepsis hin zu der Annahme, dass Weiterbildungseinrichtungen in ihrer jetzigen Verfassung nicht in der Lage sein können, den selbst reklamierten und auch politisch wie auch gesellschaftlich nach wie vor vielfach erwarteten wesentlichen Beitrag für die Innovation unserer Gesellschaft zu leisten.

Unstrittig ist bei all dem, dass die Entwicklung der Humanressourcen, Wissensfortschritt und die Entwicklung der Kompetenzen des Einzelnen für unsere Gesellschaft existentielle Bedeutung haben. Bildungspolitik und -administration auf Bundes- und Landesebene hat seit dem Jahr 2000 das “Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen (LLL)” und dann das Aktionsprogramm “Lebensbegleitendes Lernen für Alle” aufgelegt, mit dem Forum Bildung wurde die Notwendigkeit einer tief greifenden Bildungsreform unterstrichen, deren Gehalt und Zielkorridor vielfach skizziert sind.

Probleme – und möglicherweise nicht in erster Linie finanzielle – scheint es allerdings bei der Implementierung von Reformen zu geben oder beim Management of Change. Hier ansetzend möchte ich die Aufmerksamkeit für ein bestimmtes Interventionsmodell wecken, nämlich die *intermediäre Agentur*.

Das folgende Praxisbeispiel schildert den Prozess intermediären Handelns im Rahmen einer Zusammenarbeit mit den staatlich anerkannten Einrichtungen im Kreis Coesfeld, einem Teilgebiet unserer Bezugsregion Münsterland. Ich stelle zunächst als notwendige Vorinformation unsere intermediäre Agentur vor und beschreibe dann das Setting unseres intermediären Handelns. Setting bezeichnet im Allgemeinen ein überschaubares sozial-räumliches System wie Unternehmen, Institution oder eine Gruppe von Lernern. In unserem Falle geht um ein Segment einer regionalen Bildungslandschaft, die durch eine genau zu definierende Gruppe von Weiterbildungseinrichtungen gebildet wird. Ausgehend von der im Raum stehenden Entwicklungsaufgabe schildere ich dann in großen Zügen den Interventions- und Entwicklungsverlauf mit seinen Ergebnissen bzw. Effekten. Ich schließe den Beitrag mit einer bilanzierenden Betrachtung des Feldes und unseres eigenen intermediären Handelns.



## **2 Die Lern- und Tätigkeitsagentur als intermediäre Agentur**

Die Lern- und Tätigkeitsagentur in Münster ist bei HeurekaNet – Verein zur Förderung von Lernenden Regionen e. V. angesiedelt. HeurekaNet wurde im Sommer 2000 gegründet, zu einer Zeit also, in der die Diskussion zur Situation des Bildungswesens mit dem ersten Kongress des “Forum Bildung” in Berlin einen ersten Höhepunkt erreichte. Initiiert wurde der Verein von Weiterbildungnern, die bereits einige Jahre Erfahrung mit intermediärer Arbeit gesammelt hatten (Flachmeyer 2001) und aus diesen Erfahrungen heraus gemeinsam mit weiteren Persönlichkeiten eine trägerneutrale und unabhängige regionale Plattform zur Gestaltung zukunftsorientierter Lernkulturen in der Rechtsform des e. V. mit Sitz in Münster gründeten.

Im Mittelpunkt der Arbeit von HeurekaNet steht – so die Gründungsintention – die Förderung neuer Lernkulturen im regionalen Kontext resp. die Förderung lernender Regionen.

Verbindend war dabei die Auffassung, dass das Land neue Lernkulturen braucht. Dieser zugegeben unscharfe Begriff, der nicht despektierlich gegen die bestehenden Lernkulturen gerichtet ist, ist in erster Linie eine Chiffre für eine aktive und aufgeschlossene Lern-Haltung des Einzelnen und für strukturelle Weiterentwicklungen u. a. im Sinne einer homogenen Verbindung informeller Lernprozesse und formalisierter Bildungsgänge der allgemeinen und beruflichen Bildung, der Unterstützung von selbst organisiertem Lernen, der Integration von Multimedia in Lehr-/Lernprozesse und der Verbindung von Lernen und Tätigsein.

Mit dem Begriff der lernenden Region verbanden die Gründer weiter die Chancen eines regionalen, kleinräumigen Zuschnitts und der in der Region vorhandenen endogenen Potentiale. Regionalentwicklung als integrierte Politikaufgabe profitiere – so die begründete Annahme – wiederum von einer Lernkultur, die auf Kompetenzentwicklung der trotz zunehmender Mobilität räumlich orientierten Menschen setzt und so das für eine wirtschaftliche, soziale, kulturelle und auch politische Entwicklung notwendige Wissen erst zur Geltung bringe.

Wesentliche Aufgaben von HeurekaNet sind:

- neuartige Formen der Weiterbildung für Lernende und Lehrende verbreiten;

- Informationen zur allgemeinen und beruflichen Bildung in einer Region sammeln, aufbereiten und bekannt machen;
- durch Analyse, Forschung und Evaluation der Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen auf die Bildungssituation in der Region erfassen und auf dieser Grundlage zur Weiterentwicklung allgemeiner und beruflicher Bildung beitragen;
- Lernprozesse von Weiterbildnern und anderen relevanten Berufsgruppen zur Förderung der Lernfähigkeit einer Region bzw. der dort lebenden Menschen moderieren und mediativ unterstützen;
- Handlungsempfehlungen für die Gestaltung des Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsbedarfs für eine Region geben und publizieren.

Der Verein HeurekaNet ist somit sowohl in seiner Entstehung als auch in seiner programmatischen Ausrichtung auf das engste mit den Modernisierungsbestrebungen in der Weiterbildung verbunden, und hier besonders mit den Ansätzen und Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management in Berlin.

In den Jahren 2001 bis 2004 war HeurekaNet mit einem Team von drei Intermediären als örtlicher Projektnehmer im Projekt “Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Leistungen und Funktionen zur Gestaltung zukunftsorientierter Lernkulturen” des Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” im Münsterland tätig.

Ziel war es, die spezifischen Ausprägungen von Lernkulturen mit ihren Wirkungen auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungsprozesse transparent zu machen und darüber hinaus bewusst mitzugestalten. Die vielfältigen Handlungs- und Lernzusammenhänge, die Wechselwirkungen zwischen Arbeits-, Tätigkeits- und Lernfeldern sowie zwischen regionalen Akteuren unterschiedlicher Bereiche und Ebenen waren Gestaltungs- und Forschungsgegenstand.

Der Auftrag und das Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” insgesamt sind eng mit den vier beschäftigungspolitischen Leitlinien, die von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften formuliert wurden, verknüpft. Diese zeigen Intentionen und Ansprüche auf, um in einer sich global und lokal verändernden Arbeitswelt wirtschaftliche und soziale Stabilität, Erwerbssicherheit sowie Optionen für aktive Zukunftsgestaltung mit und für alle Menschen zu erhalten und darüber hinaus zu entfalten. Eine Schlüsselrolle wird in diesem Zusammenhang der Entwicklung dem kontinuierlichen bzw. lebensbegleitenden Lernen zugewiesen, das in komplexen und vernetzten Lernstrukturen zu gestalten ist und sich letztlich in veränderten Lernkulturen vollziehen muss.

Lernkulturen sind gestaltbar, das heißt: das vielfältige, miteinander verknüpfte Handeln und das Lernen der Individuen und Organisationen bzw. Institutionen in der Region können beeinflusst und durch entsprechende Entwicklungs- bzw. Tätigkeits- und Lernagenturen mit ihren intermediären Dienstleistungen und Funktionen unterstützt werden.

Regionaler Fokus unserer intermediären Agentur war das Münsterland, eine Region, die sich hinsichtlich ihrer Infrastrukturmerkmale klar von den anderen Standorten der Teilprojekte abgrenzt. Zur geografischen Orientierung: das Münsterland liegt im Nordwesten des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen. Hier leben auf einer Fläche von 5.938 qkm rund 1,5 Millionen Menschen. Mit dem Münsterland wird heute im Allgemeinen eine räumliche Einheit bestehend aus den vier Landkreisen Borken, Coesfeld, Steinfurt und Warendorf und – in der Mitte gelegen – der kreisfreien Stadt Münster als regionalem Oberzentrum verstanden. Das Münsterland grenzt im Westen mit dem Kreis Borken in einer Länge von über 100 km an die Niederlande. Im Norden grenzt das Münsterland mit dem Kreis Steinfurt an das Bundesland Niedersachsen mit Osnabrück als nächstgelegenes Oberzentrum, im Osten mit dem Kreis Warendorf an Ostwestfalen-Lippe mit Bielefeld als Oberzentrum. Der Kreis Coesfeld grenzt südlich an das nördliche Ruhrgebiet.

Angesichts der Größe und der relativen Heterogenität des Raums hatte das Münsteraner Projektteam von Beginn an in den kleineren Räumen der Region Initiativen ergriffen und verfolgte seitdem lernkulturell relevante Maßnahmen und Teilprojekte im subregionalen und lokalen Zuschnitt. Im Fokus stand dabei besonders die staatlich anerkannte Weiterbildung, die – dies ein nordrhein-westfälisches Spezifikum – die Bürgerinnen und Bürger nicht nur über die Regelung als kommunale Pflichtaufgabe flächendeckend bedient, sondern darüber hinaus auch äußerst plural verfasst ist. Neben fast 140 Volkshochschulen bestehen in Nordrhein-Westfalen rund 400 staatlich anerkannte und mit Landesmitteln geförderte Einrichtungen der Weiterbildung in sog. “anderer Trägerschaft”. In den Einrichtungen hat sich auf der Grundlage des nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetzes seit dem Jahr 1975 ein neuer Typus des hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiters entwickelt, der – so das Gutachten zur Evaluation der Weiterbildung – “nicht vor allem unterrichtet, sondern plant, organisiert, konzipiert, begleitet, nachfragt, erprobt, erkundet – also curricular arbeitet und berät.” Und weiter kommt das Gutachten zu der Einschätzung, dass “die makrodidaktische Tätigkeit mittlerweile als inhaltliche pädagogische Planungstätigkeit für unterschiedliche Zielgruppen voll im Bewußtsein der Institutionen” (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997, S. 121) ist. Mehr als 1.600 derartige Personalstellen für hauptamtliche/hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden derzeit vom Land gefördert, nimmt man das über Dritt- oder Eigenmittel finan-

zierte Personal hinzu, gestalten über 3.000 hauptamtliche/ hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/-innen auf rund 2.800 VZ-Äquivalent-Stellen gemeinsam mit einem Vielfachen an Honorarkräften die tägliche Kurs-, Seminar- und Gruppenarbeit (Hüser 2002). Diese so verfasste Weiterbildung ist mit kulturellen, sozialen und kirchlichen Institutionen, Initiativen und Vereinigungen sowie Kirchengemeinden aufs Engste verschränkt und bis in die kleinen sozialen Räume hinein verzweigt. In Hinblick auf die konkreten Ausprägungen von Lernkulturen war sie von hoher Relevanz und von unmittelbarem Interesse für unsere Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Münsterland.

### **3 Der Kreis Coesfeld und seine Weiterbildungslandschaft**

Der Kreis Coesfeld grenzt südwestlich an das Oberzentrum Münster. Mit fast 220.000 Einwohnern (31.12.2003; Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen) in den 11 Städten und Gemeinden verfügt der Kreis – so die Wirtschaftsförderungsgesellschaft für den Kreis Coesfeld auf ihrer Internetpräsenz – “über ein gutes Potential an qualifizierten Fachkräften sowie über zahlreiche Industrie- und Gewerbegebiete zwischen dem Ballungsraum Ruhrgebiet und den Zentren Münster/Osnabrück und Enschede. Leistungsstarke und innovative kleine und mittlere Unternehmen der Landwirtschaft, der Industrie und des Handwerks sowie im Handels- und Dienstleistungsbereich prägen das Bild unserer zukunftsorientierten Wachstumsregion. Mit überdurchschnittlich jungen und gut ausgebildeten Arbeitskräften erschließen sich unsere Unternehmen neue nationale und internationale Märkte.” Und weiter der Kreis Coesfeld auf seiner Internetpräsenz/ Wirtschaft und Verkehr zum Wirtschaftsraum Kreis Coesfeld: “Mit einem Plus von 47,9 Prozent hat sich die Zahl der Beschäftigten im Kreis Coesfeld von 1978 bis 1998 ”weitaus überdurchschnittlich“ entwickelt. Dies ermittelte die Industrie- und Handelskammer zu Münster (IHK) im August 2000 nach Auswertung der aktuell verfügbaren Zahlen der verschiedenen Sozialversicherungsträger. Ein Vergleich mit dem gesamten IHK-Bezirk Münster, der gleichen Zeitraum immerhin ein Plus von 13 Prozent verbuchte, und dem Land Nordrhein-Westfalen, wo die Zahl der Beschäftigten nur um vier Prozent stieg, verdeutlicht die “sehr erfreuliche und positive Entwicklung”. Denn damit ist der Zuwachs im Kreis Coesfeld mehr als zehnmal so hoch wie im nordrhein-westfälischen Landesdurchschnitt. Damit ist der Kreis Coesfeld landesweit absoluter Spitzenreiter.”

Gleichwohl sind hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung des Kreises Coesfeld Herausforderungen und Risiken feststellbar, wie eine Wirtschafts- und Strukturanalyse im Auftrag der Wirtschaftsförderung im Kreis Coesfeld zeigt. So wird "bei unveränderten Erwerbsquoten die Nachfrage nach Arbeitsplätzen, insbesondere auch durch ältere Erwerbstätige, deutlich ansteigen" (Institut für Geographie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster 1997, S. 93). Zwar ist auch von einer allgemeinen "Überalterung" auszugehen, die Analyse zeigt aber für den Kreis Coesfeld einen etwas überraschenden Akzent: sie prognostiziert für die Vergleichsjahre 1995/2015 die stärkste Zunahme mit 23.800 Personen in der Altersgruppe der 46- bis 65-Jährigen, einer Personengruppe also, die im erwerbsfähigen/üblichen Alter ist. Und weiter: "Damit werden auch die Flexibilität und Mobilität der Arbeitnehmer verringert." (Institut für Geographie ... 1997, S. 92). Fraglich ist angesichts der örtlichen Wirtschaftsstruktur und einiger Indizes, ob diese steigende Nachfrage wird befriedigt werden können – sieht man einmal von der gesamtwirtschaftlichen Lage ab. Zwar sind die Indikatoren für Wettbewerbsfähigkeit der örtlichen Wirtschaft im Vergleich zu den übrigen Münsterlandkreisen relativ günstig ausgeprägt, gegenüber dem Land aber nur schwach entwickelt. So lag das Bruttoinlandsprodukt je Erwerbstätigen zu Marktpreisen im Jahr 1998 bei 86.501 DM im Kreis Coesfeld gegenüber 106.602 DM im Lande NRW. Die Steigerung gegenüber dem Jahr 1991 lag bei 18,6 Prozent im Kreis Coesfeld gegenüber 27,7 Prozent in NRW (Angaben des Landesamts ...2004). Nimmt man die eher ungünstige Ausprägung weiterer Indikatoren wie Investitionen in Produktionsanlagen und Arbeitsgeräte oder in Patente, Forschung und Entwicklung hinzu, verdichtet sich ein Bild der relativen Prosperität, deren Perspektive aber auch aufgrund örtlicher Faktoren mit Unsicherheiten behaftet ist.

In dieses Bild passen – um hier auf die Weiterbildung überzuleiten – die Einschätzungen der befragten Unternehmen und Wirtschaftsförderer hinsichtlich Bedeutung der Qualifikation der Arbeitskräfte und der Qualifizierungsmöglichkeiten. Die Qualifikation wird zwar als bedeutender Standortfaktor gesehen, den Angeboten beruflicher Aus- und Weiterbildungseinrichtungen wird jedoch deutlich weniger Bedeutung beigemessen. Die Autoren der o. a. Analyse schließen daraus, dass die Notwendigkeit der Fort- oder Weiterbildung von den befragten Unternehmen entweder nicht gesehen wird oder innerbetrieblich gedeckt werden muss (Landesamt ... 2004, S. 63).

Beide Schlussfolgerungen dürften nicht falsch sein. Tatsächlich zeichnet die zweite europäische Weiterbildungserhebung für Deutschland ein eher ernüchterndes Bild. Demnach ist der Anteil der weiterbildenden Betriebe im Jahr 1999 gegenüber 1989 von 85 Prozent auf 75 Prozent gesunken, und deutsche Unternehmen rangieren damit weit hinter dem Nachbar Niederlande (88 Pro-

zent), von den skandinavischen Ländern (z. B. Dänemark mit dem Spitzenwert von 96 Prozent) ganz zu schweigen. Es ist aber auch notwendigerweise die Frage zu stellen, inwieweit die örtlichen Angebote der Aus- und Weiterbildung überhaupt den betrieblichen Bedürfnisse entsprechen und somit als wichtiger Standortfaktor wahrgenommen werden und ihre Wirkung entfalten können.

Die Weiterbildungslandschaft im Kreis Coesfeld – die Strukturen und Leistungen der insgesamt noch gut verfassten beruflichen Ausbildung werden im Folgenden nicht weiter beleuchtet – ist anbieterseits durch die Kammern, die kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie einige wenige erwerbswirtschaftliche Unternehmen geprägt. Dazu kommt noch ein Studienzentrum der Fernuniversität und Gesamthochschule Hagen in Coesfeld. Finanzquellen sind die Mittel der Bundesagentur für Arbeit, Mitgliedsbeiträge und Kirchensteuer, Mittel des Landes NRW und der Kommunen sowie Teilnahmebeiträge, in geringem Umfang auch Mittel des Europäischen Sozialfonds.

Die Gruppe der staatlich anerkannten Einrichtungen, die hier im Weiteren betrachtet werden soll – zeichnet sich infrastrukturell dadurch aus, dass sie ihre Weiterbildung in jeder Stadt und Gemeinde des Kreises realisiert. Wie schon erwähnt, ist sie bis in die kleinen sozialen Räume hinein verzweigt und mit kulturellen, sozialen und kirchlichen Institutionen, Initiativen und Vereinigungen sowie Kirchengemeinden aufs engste verschränkt. Sie umfasst 13 staatlich anerkannte Einrichtungen der Weiterbildung, nämlich drei Volkshochschulen – Volkshochschule Coesfeld, Dülmen – Haltern am See – Havixbeck und Lüdinghausen – sowie zehn Einrichtungen in anderer Trägerschaft. Dies sind das Katholische Bildungswerk im Kreis Coesfeld, das Kolping Bildungswerk Diözesanverband Münster, die Kolping Bildungsstätte Coesfeld, das Bildungswerk der KAB im Bistum Münster e. V., das Bildungswerk der Jungen Gemeinschaft im Bistum Münster, das Landfrauenbildungswerk Westfalen-Lippe, das Rotkreuz-Bildungswerk Westfalen-Lippe sowie die drei Familienbildungsstätten Coesfeld “Haus der Begegnung”, Dülmen und Lüdinghausen. Zehn dieser Einrichtungen sind nach Umfang ihrer Aktivitäten im Kreis Coesfeld für die weitere Darstellung relevant.

Die drei Volkshochschulen decken das komplette Kreisgebiet ab. Sie haben ihren Sitz und ihr Hauptgebäude jeweils in den Mittelzentren Coesfeld, Dülmen und Lüdinghausen, Träger sind Städte und Gemeinden, die sich in drei Gebilden zur Wahrnehmung ihrer kommunalen Pflichtaufgabe zusammengefunden haben. Weiterbildung ist als kommunale Pflichtaufgabe mit definierten Anforderungen an Strukturen, Personal und Leistungen durch das erste Weiter-



bildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen im Jahre 1975 breit etabliert. Die Volkshochschulen führen zusammen rund 50.000 Unterrichtsstunden p. a. (eigene Berechnung auf Grundlage von Angaben der Volkshochschulen) durch. Betrachtet man die Leistung unter lokalem Aspekt, so ist auffällig, dass die in den 70er-Jahren geschaffenen Betriebs- und Leistungsstrukturen der Bevölkerungsentwicklung im Kreis nicht gefolgt sind. Dies wird durch die katholischen Einrichtungen stark kompensiert. In Abstimmung der drei Familienbildungsstätten und dem katholischen Kreisbildungswerk wird ebenfalls ein flächendeckendes Weiterbildungsangebot durchgeführt, das zudem an den durch starken Zuzug geprägten Gemeinden Havixbeck, Nottuln und Senden dominiert. Die drei Familienbildungsstätten haben ebenfalls ihren Sitz und ihr Hauptgebäude in den Mittelzentren. Sie sind jeweils in Trägerschaft einer örtlichen Kirchengemeinde; die Fachaufsicht wird durch das Bistum Münster wahrgenommen, das Einrichtungen auch bei Unterhalt und Investitionen alimentiert. Das gilt auch für das Kreisbildungswerk, das am Kreisdekanat angesiedelt ist. Seine Verschränkung mit den örtlichen Kirchengemeinden zeigt sich in der Nutzung der örtlichen Räumlichkeiten, des örtlichen Personals und nicht unbedeutender ehrenamtlicher Ressourcen. Es ist sicherlich nicht exemplarisch, aber bemerkenswert, dass in Havixbeck bis ins Jahr 2003 ehrenamtlich – sieht man mal von der Verwaltung ab – eine “kleine Familienbildungsstätte” mit rund 5.000 Unterrichtsstunden im Jahr realisiert wurde. Die drei Familienbildungsstätten führen zusammen rund 34.000 Unterrichtsstunden p. a. durch, das Katholische Kreisbildungswerk rund 12.000 Unterrichtsstunden.

Als verbandliche katholische Bildungswerke sind das Bildungswerk der katholischen Arbeitnehmerbewegung (Zweigstellen-Büro in Dülmen) und das Kolping-Bildungswerk Diözesanverband Münster (Sitz und Büro Coesfeld) kreisweit tätig. Zusammen realisieren beide Bildungswerke rund 4.000 Unterrichtsstunden, und zwar ganz überwiegend dezentral im Zusammenwirken mit ihren örtlichen Vereinigungen und in den Räumlichkeiten vor Ort.

Ein Sonderfall ist die Kolping-Bildungsstätte Coesfeld. Hierbei handelt es sich um eine Heimvolkshochschule, also um eine Weiterbildungseinrichtung, die “internatsmäßig” ihre Weiterbildungsveranstaltungen durchführt. Auch wenn die überwiegende Anzahl der Teilnehmer/-innen aus Teilen Deutschlands und dem angrenzenden Ausland kommt, sind hier nicht wenige Teilnehmer/-innen auch aus dem Kreis Coesfeld, die sich bewusst für diese Form des internatsmäßigen Lernens entscheiden.

Betrachten wir die Formen des Lehr-Lern-Prozesses, so finden wir neben den gerade erwähnten internatsmäßigen Formen vor allem die Lehrgänge, Kurse,

Seminare, Vorträge und auch Lern- oder Entwicklungsgruppen, die vor allem in der Familienbildung eine große Rolle spielen. Selbstverständlich gehören auch Studienreisen und Bildungsurlaube mit in das Repertoire. Beratung der Teilnehmer/-innen findet systematisch anl. der Zuordnung bei mehrstufigen Kurse z. B. im Fremdsprachen- oder EDV-Bereich oder auch bei sonstigem Bedarf statt.

Die Inhaltsschwerpunkte liegen in den Bereichen von Fremdsprachen, IuK-Technologien, Gesundheit, Kultur, Kreativität, Erziehung, Gesellschaft, Politik und Beruf – je nach Selbstverständnis und Profil der jeweiligen Einrichtung. Beides – und das muss beachtet werden – hat sich seit den 1970er-Jahren in einem Kontext gebildet, der seitens des Landes keine finanzielle Förderung der beruflichen Bildung vorsah, sondern eher auf gesellschaftliche Innovation und Entwicklung abzielte. Entsprechend spielte die berufliche Bildung im Angebotsspektrum der staatlich anerkannten Weiterbildung zum Zeitpunkt der Projektrealisierung eine untergeordnete Rolle.

Die Personalstruktur im pädagogischen Bereich zeichnet sich durch eine Vielzahl von Kurs und Gruppenleiter/-innen und einem angesichts der zu bedienenden Fläche und des Stundenvolumens sehr schmalen Staff von hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen aus. In einem Falle verantwortet ein pädagogischer Mitarbeiter 12.000 Unterrichtsstunden p. a., gefolgt von einer Volkshochschule, in der zwei Hauptberufliche für 16.000 Unterrichtsstunden p. a. verantwortlich zeichnen. In den übrigen Einrichtungen kann man von rund 5.000 Unterrichtsstunden ausgehen, die ein hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter bzw. eine Mitarbeiterin verantwortet und in einem Umfang von bis zu 800 Unterrichtsstunden auch selbst durchführt. Die Administration, die in den Volkshochschulen und Familienbildungsstätten über entsprechende EDV abgewickelt wird, wird von Verwaltungsmitarbeiter(inne)n in den Einrichtungen, den Kirchengemeinden und den Kommunen geleistet. Führen Einrichtungen wie die Volkshochschule Dülmen – Haltern am See – Havixbeck oder das Kolping-Bildungswerk Diözesanverband Münster ihre Qualifizierungsmaßnahmen im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit durch, werden diese zusätzlich mit hauptberuflichem Lehr- und Betreuungspersonal ausgestattet. Bei Firmenschulungen z. B. im Bereich der Fremdsprachen, der EDV oder der kommunikativen Kompetenzen werden punktuell Dozenten gegen ein marktübliches Entgelt verpflichtet, oder es wird das eigene pädagogische Personal eingesetzt. Nennenswerte Erfahrungen im Bereich der Firmenschulungen hatten zum Projektzeitpunkt die drei Volkshochschulen und die drei Familienbildungsstätten. Der Anteil am Unterrichtsstundenvolumen lag lt. eigener Erhebung im ersten Halbjahr 2002 zwischen einem und fünf Prozent.

## 4 Entwicklungsanlass und Entwicklungsziele

Wie kam nun der Kontakt zwischen den Weiterbildungseinrichtungen im Kreis Coesfeld und der Agentur in Münster zustande, und welche Motive und Erwartungen standen dabei im Raum? Die Initiative für ein erstes Informationsgespräch ging von den Weiterbildungseinrichtungen aus. Es wurde für Dezember 2001 vereinbart. Ein wichtiger Förderer dieser Initiative war der für die Weiterbildungseinrichtungen zuständige Ansprechpartner bei der Bezirksregierung Münster. Die Einrichtungen waren durch eine Präsentation unserer Agentur bei einer Regionalkonferenz im Regierungsbezirk Münster auf uns aufmerksam geworden und hatten auch Dank unserer Internetpräsenz eine ungefähre Vorstellung von unserem Auftrag und erste vage Erwartungen von dem, was wir eventuell gemeinsam tun könnten. Unsere Kenntnis über die Einrichtungen war zu diesem Zeitpunkt allerdings auch noch relativ allgemein, so dass wir das erste Informationsgespräch nutzten, die Situation und die konkreten Problemlagen der Einrichtungen besser zu verstehen und erste Landmarken unserer Tätigkeit zu sichten und zu setzen. Das Gespräch endete mit der Vereinbarung, in den dann folgenden Wochen einen konkreten Verfahrensvorschlag zu entwickeln und den Weiterbildungseinrichtungen im Kreis Coesfeld im Rahmen einer Weiterbildungskonferenz im Februar 2002 zu unterbreiteten.

Welche Motive und Erwartungen kamen nun bei dem dann einsetzenden Entwicklungsprozess zum Tragen? Seitens der intermediären Agentur leiteten sich die Erwartungen und Motive natürlich unmittelbar aus dem Forschungs- und Entwicklungsauftrag ab, mit dem sie seitens des Auftraggebers versehen war. Dieser sah unter anderem vor, die spezifischen Ausprägungen von Lernkulturen mit ihren Wirkungen auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungsprozesse transparent zu machen und darüber hinaus bewusst mitzugestalten. Nimmt man die im Zuge des wohlfahrtstaatlichen Ausbaus geschaffene Bildungsinfrastruktur in Nordrhein-Westfalen ernst, führt bei dieser Aufgabestellung kein Weg an dieser äußerst komplexen Infrastruktur vorbei.

Seitens der Weiterbildungseinrichtungen waren die Motive und die Erwartungen in Zusammenhang mit den weiter ausgreifenden Modernisierungsbestrebungen im Bildungswesen zu sehen, die sich in Nordrhein-Westfalen in einigen, im Jahr 2000 als weitreichend angesehenen Veränderungen konkretisierten. Das Land Nordrhein-Westfalen hatte sein Weiterbildungsgesetz mit Wirkung zum Jahr 2000 novelliert. Kernpunkte der Novellierung waren neben dem erklärten Ziel, den Weiterbildungshaushalt des Landes NRW zukünftig nicht mehr weiter auszubauen, die neue (Teil-)Ausrichtung auf den Bereich der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung, die Betonung von Qua-

litätssicherung bzw. des Teilnehmerschutzes sowie der explizite Verweis auf die Weiterentwicklung der Weiterbildung zu einem System lebensbegleitenden Lernens. Damit veränderte sich die gesetzliche Grundlage der Arbeit und zugleich auch die äußere Umwelt der Einrichtungen in einer Intensität, die von den Einrichtungen mehr als nur die alltägliche Aufmerksamkeit und aktive Hinwendung verlangte.

Als besonders schwerwiegend wurde seitens der Einrichtungen die Hinwendung des Gesetzgebers zur arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung bei gleichzeitigem Ausschluss der Gesundheitsbildung und der kulturellen Bildung aus dem Förderkanon erlebt. Diese Neuakzentuierung – in den Diskussionen wurde vielfach auch vom Paradigmenwechsel nordrhein-westfälischer Bildungspolitik gesprochen – wurde auch der Themenbezug des Entwicklungsprozesses, in den wir als intermediäre Agentur zusammen mit den Einrichtungen im Kreis Coesfeld im Februar 2002 intensiver eintraten.

Als Ziele der Zusammenarbeit wurden zum damaligen Zeitpunkt vereinbart:

- auf dem Feld der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung der konzeptionelle Abgleich von Einrichtungszielen sowie Weiterbildungsinhalten, -methoden und -orten mit den Fremdbildern der Einrichtungen und dem Modernisierungsprozess in der Weiterbildung;
- Transparenz und mögliche Abstimmung hinsichtlich des spezifischen Beitrages der einzelnen staatlich anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung zu einer arbeitsweltorientierten Weiterbildung im Kreis Coesfeld als Beitrag zum mittelfristigen Aufbau einer (sub-)regionalen Bildungslandschaft und eines Systems lebensbegleitenden Lernens.

## **5 Der Entwicklungsprozess: Struktur, Instrumente, Effekte**

Zur Präzisierung des Kontrakts hatten wir für einen Zeitraum von rund neun Monaten einen relativ detaillierten Verfahrensvorschlag ausgearbeitet, aus dem auch die Arbeitsanteile aller Beteiligten klar ersichtlich waren. Sieht man einmal davon ab, dass das Arbeitsprogramm dann doch wesentlich längere Zeit in Anspruch nahm, hat es sich aufgrund der allseitigen Verbindlichkeit als sehr nützlich erwiesen. Aus dem Plan heraus haben sich dann weitere Absprachen entwickelt, die rund zwei Jahre über den als zuerst abgesteckten Zeithorizont – 31. Dezember 2002 – hinausragen und so auch die Nachhaltigkeit des Entwicklungsprozesses unterstreichen.

Betrachten wir den neunmonatigen Arbeitsvertrag mit den Weiterbildungseinrichtungen, so gliederte sich das vereinbarte Projekt in drei große Phasen – mit einer Phase der “Informationsgewinnung”, “Subregionaler Entwicklungsprozesse” und “Dokumentation”.

## 5.1 Phase 1: Informationsgewinnung

Gleich vorweg: Die Gewinnung von Daten und deren Aufbereitung nahm nicht nur in der Informationsgewinnungsphase breiten Raum ein, auch in der zweiten und dritten Phase des Projekts blieb Exploration ein integraler Bestandteil der Prozessgestaltung. Rückblickend wird Exploration – unter Ressourcenaspekten – zum dominanten Kostenblock. Allein für die Informationsgewinnungsphase waren rund 40 Prozent des Projektbudgets im Projektkostenplan vorgesehen, insgesamt dürfte der Anteil bei mindestens 50 Prozent liegen.

Warum nun eine derart starke Gewichtung? Zwei Überlegungen waren hier leitend:

- Die erste Überlegung war eher pragmatischer Natur: Wir selbst waren als intermediäres Team mit den Gegebenheiten im Kreis Coesfeld wenig vertraut; wir erwarteten so relevante Informationen “aus erster Hand” zu erlangen und gleichzeitig mit den sog. “Akteuren” in Beziehung zu treten.
- Die zweite Überlegung war interventionsstrategischer Art und hob auf die besondere Situation der Projektadressaten ab. Anfang 2002 – zum Zeitpunkt der Ausformulierung unseres Verfahrensvorschlags – thematisierten die Weiterbildungseinrichtungen die zukünftige Ausgestaltung arbeitswelt- und berufsbezogener Weiterbildung in erster Linie unter Fördergesichtspunkten, also in der naheliegenden institutionellen Perspektive. Weiterhin kamen gesellschaftspolitisch inspirierte Überlegungen zum Tragen, die sich dem Diskurs zur Zukunft der Arbeit zuordnen lassen. Beides zusammen verdichtete sich bei uns zu dem Eindruck, dass es für die Entwicklungsdynamik günstig sein könnte, mit empirisch basierten Fremdperspektiven ggf. auch Kontrapunkte zu setzen, an denen dann Auseinandersetzung stattfinden kann.

Die Exploration in der ersten Projektphase war darauf ausgelegt,

- ein örtliches Ensemble von Sichtweisen auf einem Kontinuum von Selbst- und Fremdsicht der Weiterbildungseinrichtungen einzufangen,
- die subregionalen Infrastruktur- und Leistungsdaten zu erheben sowie
- einrichtungsspezifische Denkansätze in der arbeitsweltorientierten Weiterbildung zu erfahren.

Die Phase erstreckte sich auf einen Zeitraum von sieben Monaten. Das gewonnene Material wurde zusammen mit überörtlichen Stellungnahmen und Überlegungen zur arbeitsweltorientierten Weiterbildung für die Phase 2 des Projekts – die des subregionalen Entwicklungsprozesses – aufbereitet. Die Wahrnehmung und Deutung der Ergebnisse dauerte dann noch einmal etwa zwei Monate, so dass von einem Zeitraum von rund neun Monaten gesprochen werden kann, in dem Erkundung und gemeinsame Deutung im Mittelpunkt standen.

Entsprechend der gestellten Aufgaben und Ziele waren die Palette der eingesetzten Instrumente und Verfahren, das Spektrum der Themen und auch die Bandbreite der involvierten Akteure bzw. Personen. Pointiert: Exploration, so wie sie hier realisiert wurde, war wesentlich mehr als eine Reihe von Interviews mit einigen exponierten Akteuren im Feld:

- Mit Hilfe der Einrichtungen, die als Verteiler fungierten, haben wir Teilnehmer/-innen, Kursleiter/-innen und hauptamtliche/hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/-innen (kurz: HPM) schriftlich befragt. Die drei Befragungen fokussierten die Themenkomplexe “Arbeitswelt und Kompetenzentwicklung”, “Qualitative Aspekte arbeitsweltorientierter Angebote”, “Image und Selbstverständnis” sowie “Kompetenz und Leistung im Selbst- und Fremdbild” der Weiterbildungseinrichtungen. Die Kursleiter/-innen und hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen wurden zusätzlich zu den Themenkomplexen “Innovationsfähigkeit”, die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen zusätzlich zu “Rolle des HPM im Modernisierungsprozess” befragt. Und umsetzungstechnisch: Wir haben für jede der Personengruppen einen eigenen Fragebogen eingesetzt, wobei der Fragebogen für die Teilnehmer/-innen fast ausschließlich geschlossene, der Fragebogen für die die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen über weitere Strecken auch offene Fragen enthielt. An die 13 Weiterbildungseinrichtungen haben wir je nach Betriebsgröße 75 bzw. 150 Fragebögen für Teilnehmer/-innen, zehn Fragebögen für Kursleiter/-innen und eine passende Anzahl von Fragebögen für die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen ausgegeben. Die Bögen enthielten überwiegend geschlossene Fragen, zum Teil aber auch offene Fragen. Die Fragebögen wurden von den Einrichtungen teilweise verschickt, teilweise ausgegeben. Wir hatten von neun Einrichtungen Rückläufe. Drei Einrichtungen setzten die Fragebögen nicht ein, eine weitere Einrichtung gab keinerlei Rückmeldung. Insgesamt flossen 634 Fragebögen für Teilnehmer/-innen, 49 Fragebögen von Kursleiter/-innen und 33 Fragebögen von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen in die Auswertung ein.



- Ferner haben wir mündlich die Leiter/-innen von 11 der 13 Einrichtungen befragt. Die Antworten wurden stichwortartig und in prägnanten Passagen festgehalten.
- Das Bild, das wir in diesen Gesprächen von den Einrichtungen gewinnen konnten, vervollständigten und vertieften wir anschließend durch die Analyse einrichtungsbezogener Dokumente wie Programmhefte, interne Leistungsberichte, Organigramme, Presseberichte u. a. m.
- Die Perspektive der Teilnehmer/-innen, die aus Sicht der Einrichtungen als Fremdperspektive gelten kann, haben wir durch die Befragungen außerhalb der Einrichtungen ergänzt, und zwar durch Passantenbefragungen in den drei Städten Dülmen, Coesfeld und Lüdinghausen. In einer ersten Welle haben wir einen geschlossenen Fragebogen eingesetzt, der sich auf den Themenkomplex “Arbeitswelt und Kompetenzentwicklung” bezog. Wir haben insgesamt 144 Passanten befragt. In einer zweiten Welle haben wir einen Fragebogen eingesetzt, dessen drei offene Fragen sich tiefergehend auf Anforderungen von Arbeitswelt sowie auf die eigenen und den staatlichen Beitrag zur Gewährleistung der Inklusion in die Arbeitswelt richteten. Indirekt interessierte uns hier natürlich auch der mögliche Beitrag von Weiterbildung. Insgesamt wurden 81 Passanten befragt, deren Antworten in prägnanten Passagen schriftlich festgehalten worden sind.
- Die Perspektive von Betrieben wurde selektiv in telefonischen Befragungen von zehn Betrieben bzw. den für Personalentwicklung zuständigen Mitarbeiter(inne)n eingeholt. Bei den Betrieben handelte es sich ausschließlich um solche, die bereits über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Einrichtungen verfügten. Themen der Telefonbefragung waren die Zufriedenheit der Betriebe mit der Zusammenarbeit, ihr Zustandekommen, ihr Gegenstand, Perspektiven der Zusammenarbeit sowie das Image der Einrichtungen. Die Antworten wurden stichwortartig und in prägnanten Passagen dokumentiert.
- Experteninterviews wurden ferner mit der Wirtschaftsförderung und dem arbeitsmarktpolitischen Regionalsekretariat geführt. Die Gespräche richteten sich auf die Themenkomplexe “Arbeitswelt und Kompetenzentwicklung”, “Qualitative Aspekte arbeitsweltorientierter Angebote”, “Image und Kompetenz der Weiterbildungseinrichtungen”. Die Befragung orientierte sich an einem Leitfaden, der weitgehend offene Fragen enthielt. Die Antworten wurden stichwortartig und in prägnanten Passagen erfasst.

Unter handwerklichen Gesichtspunkten waren wir bestrebt, dem jeweiligen “state of art” in der Konstruktion von Fragebögen und Leitfaden, dem Führen von Interviews oder in der statistischen Verarbeitung gerecht zu werden.

Die Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Befragungen haben wir so aufbereitet, dass sie in einrichtungsspezifischen Workshops und auf Konferenzen mit den Leiterinnen und Leitern sowie dem hauptberuflichen Personal der Einrichtungen gemeinsam hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihrer möglichen Konsequenzen für die Einrichtungen diskutiert werden konnten.

Betrachtet man die Ergebnisse der Exploration unter inhaltlichen Gesichtspunkten, so ist festzuhalten, dass in den Deutungen der Beteiligten zum Teil Konsens erzielt wurde. Bei einigen Ergebnissen traten aber auch unterschiedliche Sichtweisen mit weiterem Klärungsbedarf zu Tage (HeurekaNet 2003).

Im Kontext dieses Beitrags sind in erster Linie die Prozesseffekte interessant, die in der Wahrnehmung, Deutung und Diskussion der aufbereiteten Daten in den einzelbetrieblichen Workshops und auch in den gemeinsamen Konferenzen entstanden. Auf dieser Ebene muss sich der Aufwand im Kontext intermedialen Handelns rechtfertigen (Flachmeyer 2004):

- Zum einen war zu beobachten, dass die Diskussion zur Ausgestaltung arbeitsweltorientierter Weiterbildung vom “Kopf auf die Füße geholt wurde” – nun “sprachen” quasi der “Mann auf der Straße”, die “einfache Teilnehmerin”, die Kollegen aus den anderen Einrichtungen und die vielen Kursleiterinnen und Kursleiter. Mit dieser “Erdung” wurde den allgemeinen Abhandlungen eine notwendige Facette oder gar ein Kontrapunkt hinzugefügt.
- Die Integration dieser empirischen Perspektiven wurde durch die Hinweise auf einen relativ breiten Konsens zwischen dem pädagogischen Praxissystem und der Alltagswelt zusätzlich befördert. Auch wenn die Ausgestaltung arbeitswelt- und berufsbezogener Weiterbildung natürlich noch zu leisten war und immer wieder zu leisten ist, war im weiteren Entwicklungsprozess ein stabiler Boden des Commonsense vernehmbar.
- Letztlich fühlten sich die Einrichtungen in ihrem bisherigen inhaltlichen Zugängen zur arbeits- und berufsweltorientierten Weiterbildung durch die eingeholten Fremdperspektiven gestärkt. So zeigte sich, dass die Wichtigkeit von Schlüsselqualifikationen, soft skills oder Kompetenz (als integralem Begriff) und ein möglicher Beitrag von Weiterbildung nicht nur im Praxissystem der Weiterbildung verankert ist, sondern wohl auch in der Alltagswelt.
- Die sowohl im Praxissystem als auch in der Alltagswelt sehr traditionellen Qualitätsvorstellungen u. a. mit dem “kompetenten Referenten” als stärkstes Qualitätsmerkmal und die damit korrespondierenden schwachen Hinweise auf mögliche Verbesserungsbereiche waren Anlass für eine intensive Diskussion zur Qualität der Weiterbildung und zur Frage,

ob und inwieweit es der Weiterbildung gelungen ist, sich ausreichend zu professionalisieren und ihre Professionalität im öffentlichen Raum darzustellen.

- Im Befragungskomplex “Entwicklung und Innovation” kam der Blick der hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen auf die Modernisierungsprozesse und die Übergangssituation der Einrichtungen sehr differenziert zum Ausdruck. Auf der Prozessebene war dies gleich mehrfach bedeutsam. Den Einrichtungsleiter(inne)n – und zwar jedem einzelnen wie auch dem die Konferenz bildenden Ensemble derselben – wurde klar gespiegelt, dass der Veränderungsdruck in ihren Betrieben “angekommen” ist. In gewisser Weise wurde explizit, dass alle Leiter/-innen in unsicheren Zeiten führen (müssen). Gleichzeitig gaben die bei den Mitarbeiter(inne)n gewonnenen Aussagen auch den Anpassungs- und Transformationsprozessen der Leiter/-innen Stimme und Raum. Und nicht zuletzt hat sich das so konstituierte gemeinsame Wissen um die Wirkkraft von Modernisierungsprozessen auf die einzelnen Einrichtungen als notwendige Voraussetzung für eine gewisse Koevolution erwiesen.

## **5.2 Phase 2: Subregionaler Entwicklungsprozess**

Der subregionale Entwicklungsprozess intensivierte sich mit Abschluss der ersten Projektphase. Nun wurden die Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Befragungen in Workshops mit den jeweiligen Teams und auf Konferenzen mit den Leiterinnen und Leitern hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihrer möglichen Konsequenzen für die Einrichtungen diskutiert. Nun wurden die Daten ein wesentlicher Impuls, aber auch anhaltendes Thema eines subregionalen Entwicklungsprozesses, der sich aus einer Reihe von inner- und interorganisationalen Prozessen zusammensetzte.

Verknüpft wurde die Deutung und Diskussion mit weiteren Impulsen, die darauf abzielten, die einrichtungsspezifischen Schlussfolgerungen auch wirksam werden zu lassen. Es ist ja tatsächlich so, dass Innovation in der Weiterbildung nicht in erster Linie eine Frage des Wissens um die Bedeutsamkeit arbeitswelt- und berufsbezogener Weiterbildung oder deren Praxis ist. Die Innovationsbarrieren rühren in erster Linie aus den aus betrieblicher Sicht erfolgreichen institutionellen Routinen und Ausrichtungen. Sie erlauben – wie bei der Darstellung des Settings ersichtlich – einerseits eine recht umfangreiche Bildungsproduktion mit finanziell sehr begrenzten Ressourcen, andererseits verengen sie die nötigen Entwicklungsspielräume. Innovation ist also eine Frage des “Freiraums” bzw. der freien Ressourcen, und zwar der freien Ressourcen des/r einzelnen hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiters/in wie auch der Einrichtung insgesamt.

Die einrichtungsspezifischen Workshops – es wurden jeweils ein bis zwei pro Weiterbildungseinrichtung durchgeführt – setzten hier behutsam an, und zwar auf der Ebene der institutionellen Strategiebildung und auf der Ebene der individuellen Programm- und Arbeitsorganisation. Dabei ging es um das Geben von Impulsen zur Initiierung und leichten Modellierung institutioneller Bewegung zu mehr Handlungsfreiheit und zusätzlichen Optionen, nicht um das vollständige “Durchdeklinieren” eines Strategiebildungsprozesses oder um die Reorganisation der Weiterbildungseinrichtungen.

Ansatzpunkt waren auf beiden Handlungsebenen die konkret vorzufindenden kognitiven Strukturen der Einrichtungen, die mittlerweile stark ökonomisch eingefärbt sind. Insofern bestand überwiegend Offenheit für eine Portfolio-Analyse, mit deren Hilfe die Einrichtungen ihr Weiterbildungsangebot unter den Aspekten “Rentabilität” und “Corporate Identity” auf den Prüfstand stellten und gezielt nach Möglichkeiten der Bereinigung und Entlastung Ausschau hielten. Gleiches trifft auf die Anregung zu, den eigenen Ressourceneinsatz mit Hilfe der Pareto-Regel zu überprüfen und möglichst pareto-optimal zu organisieren. Je nach betrieblicher Situation wurden diese Impulse unterschiedlich intensiv aufgenommen. In einer der Einrichtungen setzte beispielsweise zwischen den beiden Workshops ein intensiver selbst gesteuerter Organisationsentwicklungsprozess ein, der zu neuen Programmschnitten und Verantwortlichkeiten der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen führte. Auf der anderen Seite stand eine Einrichtung, deren Leiterin einige Monate später mit Bedauern feststellte, dass die Möglichkeiten von ihr und ihrer Einrichtung nicht genutzt worden wären.

Parallel zu den innerbetrieblichen Entwicklungsprozessen wurde der subregionale Entwicklungsprozess durch Weiterbildungskonferenzen vorangetrieben. Nach gewisser Zeit zeichnete sich zudem die Chance ab, die einrichtungsübergreifende Zusammenarbeit und Abstimmung auf lokaler Ebene und innerhalb der Einrichtungsgruppen zu intensivieren. In Dülmen, Coesfeld und Lüdinghausen wurden zwischen Volkshochschulen und Familienbildungsstätten unterschiedlich intensive Gespräche geführt, die zu Klärungen und Vereinbarungen führten, die über die arbeitswelt- und berufsbezogene Weiterbildung hinausgingen und das gesamte Portfolio der Einrichtungen betrafen. Gruppenintern wurde zwischen den Familienbildungsstätten Dülmen und Lüdinghausen zudem eine Aufgabenteilung bzgl. des zukünftigen Umgangs mit arbeitswelt- und berufsbezogener Weiterbildung erzielt.

Auch für die Phase des subregionalen Entwicklungsprozesses ist also ein intensiver Ressourceneinsatz festzuhalten. Im Ergebnis haben die Einrichtungen in jeweils individuellem Ausmaß genutzt, sich hinsichtlich der zukünftigen Bedeutung und des Umgangs mit der arbeitswelt- und berufsbezogenen

Weiterbildung zu positionieren und das Portfolio zu optimieren. Einrichtungsübergreifend wurden Vereinbarungen getroffen, die die umfänglichen Abstimmungsprozesse dokumentieren und – im Falle des Standorts Dülmen – auch Regeln für die Institutionalisierung eines dynamischen Abstimmungsprozesses enthalten.

### **5.3 Phase 3: Dokumentation und Zwischenbilanz**

Die Erstellung einer schriftlichen Dokumentation wurde von den beteiligten Einrichtungen wie auch von uns als intermediäre Agentur genutzt, eine Zwischenbilanz der bisherigen Entwicklung zu ziehen. Angeregt durch sehr detaillierte Leitfragen, die wir vorbereitet hatten, gaben die Leiterinnen und Leiter der Einrichtungen einen ebenso detaillierten Einblick in ihre Sichtweise auf die verschiedenen Prozessebenen des Vorhabens.

Inhaltlich kann die Sichtweise der Einrichtungen aufgrund des Umfangs der Ausführungen und auch zur Wahrung der Originalität an dieser Stelle nicht angemessen wiedergegeben werden – da sei auf die Originalausführungen verwiesen (HeurekaNet 2003, S. 43-68 sowie Anhang) und auf den Gliederungspunkt 6 dieses Beitrags, in dem auf die erzielten Effekte eingegangen wird.

Betrachten wir das Vorgehen, so hat es sich als außerordentlich fruchtbar erwiesen, dass wir einen sehr detaillierten Katalog mit Leitfragen für die einzelnen Betrachtungsebenen entwickelt hatten. Der Arbeitsalltag von Führungskräften von Weiterbildungseinrichtungen, wie wir sie im Kreis Coesfeld vorfinden, hat wenig Freiräume für systematische Prozessreflexionen, die zudem noch schriftlich fixiert werden (sollen). Leitfragen wirken in erster Linie wie ein “stützendes Geländer, das ein zügiges Gehen erlaubt” und sind wahrscheinlich unumgängliche Vorarbeit einer Agentur, will man substantielle Aussagen erhalten.

Der Leitfragenkatalog richtete sich auf vier Prozessebenen, nämlich auf die innerbetrieblichen Prozesse und die Entwicklung von Koordination und Kooperation auf lokaler und subregionaler Ebene sowie auf die Ebene der Einrichtungsgruppen der drei Volkshochschulen bzw. der drei Familienbildungsstätten. Er umfasste eine bis eineinhalb Seiten und erstreckte sich von der Beschreibung der Ausgangsvoraussetzungen über die Prozessbeschreibung bis hin zu den Ergebnissen sowie zu weiteren Perspektiven.

Die Qualität der Aussagen zeigt, dass der Leitfragenkatalog hilfreich war – nicht im Sinne einer Umsetzung 1:1, sondern in erster Linie als Leitfaden mit immer wieder bei den Beiträgen wirksam werdenden Impulsen.

## 5.4 Fortführung und Vertiefung von Teilprozessen

Nach Fertigstellung der Dokumentation trat der subregionale Prozess in eine Phase der “Beruhigung” ein. Fortgeführt wurden nun mit unserer Beteiligung kleinere Entwicklungslinien im Mikrobereich des Handlungsfelds und zwar

- die Implementierung der lokalen Vereinbarung in Dülmen in die jeweiligen Teams der Familienbildungsstätte und der Volkshochschule;
- als Ausfluss der subregionalen Entwicklung Leitbildentwicklungsprozesse in der Familienbildungsstätte Dülmen und in der Familienbildungsstätte Coesfeld (Beide Einrichtungen sehen den Leitbildprozess als ersten Schritt hin zu einem angemessenen QM-System.);
- ein konzeptionell relativ konkret ausformuliertes Vorhaben mit der Volkshochschule Lüdinghausen zum Aufbau eines betriebsorientierten Netzwerks, das seitens der Volkshochschule aufgrund einer personellen Übergangssituation zurückgestellt ist.

Ohne unsere direkte Beteiligung hat die Volkshochschule Dülmen noch im Jahr 2003 einen Testierungsprozess nach ArtSet begonnen, der im Dezember 2004 abgeschlossen sein soll.

## 6 Bilanz aus Sicht der intermediären Agentur

Im Folgenden soll aus heutiger Sicht – d. h. Sommer 2004 – der bisherige Prozess bilanziert werden, und zwar mit Blick auf die einzelnen Einrichtungen und ihre Abstimmung und Zusammenarbeit und anschließend mit Blick auf die Ökonomie des Intermediärs bzw. der intermediären Agentur.

Betrachten wir zuerst das Feld, dann ist Folgendes auffällig:

- Die staatlich anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung im Kreis Coesfeld haben ein gewisses “Wir-Gefühl” herausgebildet. (Heureka-Net 2003, S. 68.) Die Kooperationsbereitschaft ist deutlich gewachsen, einrichtungsgruppenübergreifende Kooperation wird praktiziert, wie die lokalen Vereinbarungen in Coesfeld und Dülmen oder auch Bewerbungen auf Ausschreibungen der Bundesagentur für Arbeit, bei der die Ressourcen im Verbund genutzt werden, zeigen.
- Das Selbstbewusstsein der Einrichtungen wurde nach unserem Eindruck so gestärkt, dass sie sich deutlich weniger als Objekte der Modernisierung der Weiterbildung, sondern als die handelnden Subjekte sehen.



Nun werden auch die konkreten Chancen der Modernisierung für die Fortentwicklung der Einrichtungen gesehen.

- Die Leistungsfähigkeit der Einrichtungen – ausgedrückt in den traditionellen Messgrößen – hat sich erhöht. Damit wurde Spielraum für die Wahrnehmung weiterer Optionen geschaffen. Beobachtungen im Jahr 2004 zeigen ein Bild von gesteigener Teilnehmer(innen)zahl (“Die rennen uns die Bude ein ...”) sowie gesteigener Wirtschafts- und Finanzkraft (“...das beste Ergebnis überhaupt.”).
- Die Innovationsbereitschaft der Weiterbildungseinrichtungen hält insgesamt an, wie u. a. die Leitbildentwicklungsprozesse zeigen. Dies ist besonders erwähnenswert angesichts der extrem hohen Auslastung der Einrichtung (in Verbindung mit den minimalen Betriebsgrößen), die ja kaum Ressourcen für Innovationen freilässt.

Damit wurde u. E. eine günstige Ausgangsposition für die weitere Entwicklung hin zu einer lernförderlichen und Innovation begünstigenden (sub-)regionalen Lerninfrastruktur geschaffen. Der Kreis Coesfeld weist nicht genügend Dynamik auf; die Faktoren Wettbewerbsfähigkeit und Innovation sind verbesserungsbedürftig (vgl. Gliederungspunkt 3 des Beitrags). Ohne die Weiterbildungseinrichtungen überfordern zu wollen, sind wir doch der Ansicht, dass von ihnen aufgrund ihrer spezifischen Infrastruktur potentiell ein Entwicklungsimpuls für die Lernkultur ausgehen kann, der ein Klima von Dynamik, Innovation und Excellence befördert. Dazu wird es erforderlich sein, das Erreichte nun auf die Ebene neuer Formen des Austauschs und des Wettbewerbs zu transformieren, eine Aufgabe, bei der wir als intermediäre Agentur noch einige Impulse setzen werden.

Betrachten wir nun die intermediäre Agentur bzw. den Intermediär, eine Sicht, die in erster Linie für diejenigen interessant sein dürfte, die sich mit dem Gedanken tragen, eine solche Funktion “mittendrin” und “zwischen allen Stühlen” zu erproben. Ungeduld ... ist wahrscheinlich keine Tugend, wenn es um die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften oder Lerninfrastrukturen geht, auch wenn gerade in der Spannung zwischen dem, was im Grunde möglich wäre, und dem, was bislang erreicht wurde, die nötige Energie freigesetzt wird. Gleichwohl – und dies sei ein Blick in die Befindlichkeit eines Intermediärs – “saugt” ein derart komplexes Geschehen wie der geschilderte Entwicklungsprozess eine Menge Ressourcen und eine unspezifische psychische Energie, letztere m. E. aufgrund der spezifischen Funktionen im Feld (nicht der Leistungen):

- Wir haben in dem beschriebenen Prozess als Mittler zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen bzw. deren Logik und Ansprüchen fungiert, eine Funktion, die in der Literatur auch immer wieder

als die primäre oder wesentliche Funktion eines Intermediärs, einer intermediären Organisation oder einer intermediären Agentur gehandelt wird. Dies wird deutlich, wenn noch einmal die wesentlichen Bestimmungsgrößen der Entwicklungslinie ins Bewusstsein gerückt werden: die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes mit der Aufforderung, zukünftig der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung mehr Aufmerksamkeit zu schenken, irritierte und Orientierung suchende Weiterbildungseinrichtungen, eine Bildungsadministration, die ein Gesetz mit Hilfe eines sog. Wirksamkeitsdialogs umsetzen will, ein soziales Umfeld, das im Grunde offen für inhaltliche Neuakzentuierungen auf Seiten der Weiterbildungseinrichtungen ist, Betriebe, die den Weiterbildungseinrichtungen für die durchgeführten Firmenschulungen Kundenorientierung und Flexibilität bescheinigen, die Krise der öffentlichen Finanzen und die Modernisierung des Sozialstaats. Im Raum stehen also – körperlich oder vermittelt durch zum Teil von mir als federführendem Intermediär gezielt in den Prozess eingespeiste mündliche oder schriftliche Aussagen – eine Vielzahl von Elementen, Systemen und Akteuren. Unsere Funktion bedeutet hier – um eine Aussage von Wöllert/Jutzi aufzugreifen – nicht “schlechthin ,verbinden’, sondern ..., diese Verbindungen in eine sinnstiftende thematische Auseinandersetzung mit Erfolgswahrscheinlichkeit auszuformen.” (Wöllert/Jutzi 2004, S. 1).

- Zweitens wirkten wir als Mittler zwischen den Weiterbildungseinrichtungen, die ja auch – aber nicht nur – in spezifischen Konkurrenzbeziehungen zueinander stehen. Mit uns schufen sich die Weiterbildungseinrichtungen einen Kontext, in dem sie sich – d. h. die Leiter/-innen und die Einrichtungen – durch eine themenzentrierte Auseinandersetzung kennen lernten, mit Konkurrenz sehr produktiv umgingen und erste Ansätze für ein lokales und subregionales Selbstverständnis als “die” staatlich anerkannte Weiterbildung mit entsprechender Verantwortung entwickelten.
- Drittens nahmen wir eine Modernisierungsfunktion wahr. Wir selbst waren nicht ohne Fixpunkt oder Richtung in unserer intermediären Tätigkeit und hatten uns in dieser Entwicklungslinie gegenüber unseren Partnern (als Ensemble) nicht abwartend und unspezifisch verhalten, sondern fordernd.

## Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung bmb+f: Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn 2003

Bundesministerium für Bildung und Forschung bmb+f: Aktionsprogramm "Lebensbegleitendes Lernen für alle". Bonn 2001

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen (LLL). Bonn 2000

Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek 2003

Flachmeyer, M.: Explorative Studien als Element der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Instrumente für intermediäres Handeln. Erfahrungen aus dem Modellprojekt "Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen". Berlin 2004, S. 77-95

Flachmeyer, M.: Lernende Region – Intermediäre Tätigkeit und networking culture am Beispiel des "Netzwerks regionale Lernkultur Bocholt – Borken – Winterswijk". In: Strob, B. (Hrsg.): Vereintes Lernen. Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften in den alten und neuen Bundesländern. Münster, New York 2001, S. 94-111

Grünewald, U.; Moraal, D.: Zur Leistungsfähigkeit der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland – Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 4-2003. Bonn 2003

HeurekaNet – Verein zur Förderung von Lernenden Regionen e. V. (Hrsg.): Arbeitsweltorientierte Weiterbildung als Handlungsfeld des Wirksamkeitsdialoges im Kreis Coesfeld – ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Modernisierung der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Münster 2003

Hüser, H.: (Landesexpertisen zur Weiterbildungssituation:) Nordrhein-Westfalen. In: Faulstich, P.; Vespermann, P. (Hrsg.): Weiterbildung in den Bundesländern. Weinheim, München 2002, S. 229-245

Institut für Geographie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Hrsg.): Berichte des Arbeitsgebietes "Stadt- und Regionalentwicklung" am

Institut für Geographie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster,  
Heft 12. Münster 1997

Kirchhoff, S. u. a.: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Opladen 2003

Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. Opladen 2002

Kühl, S.; Stodtholz, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Reinbek 2002

Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen:  
[http://www.lds.nrw.de/statistik/datenregionen/rp5\\_04.html](http://www.lds.nrw.de/statistik/datenregionen/rp5_04.html), 1. Juli 2004

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation der Weiterbildung. Gutachten. Bönen 1997

Lernen im sozialen Umfeld. Organisation – Netzwerke – Intermediäre. Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen. QUEM-report, Heft 77. Berlin 2003

Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Nordrhein Westfalen:  
[http://www.mwa.nrw.de/qualifikation/weiterbildung/allg\\_weiterbildung/allg\\_weiterbildung.html](http://www.mwa.nrw.de/qualifikation/weiterbildung/allg_weiterbildung/allg_weiterbildung.html), 1. Juli 2004

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 17-60

Wöllert, K.; Jutzi, K.: Intermediäre im regionalen Kontext. Auszug aus dem Artikel: Regionale Netzwerke und die Rolle von Intermediären. 2004 (unveröffentlicht)

*Marcus Flachmeyer,  
HeurekaNet – Verein zur Förderung  
von Lernenden Regionen e. V., Münster*

# Entwicklung neuer Lernorte in peripheren Regionen

Prenzlauer Bündnis für Toleranz

## 1 Vorbemerkung

Im Folgenden soll am Beispiel des Prenzlauer Bündnisses für Toleranz beschrieben werden, wie durch intermediäre Intervention, Prozessbegleitung und -teilnahme über einen Zeitraum von fünf Jahren eine regionale, christliche Initiative zu einem Bürgerbündnis entwickelt und der Versuch unternommen wurde, dieses Bürgerbündnis zum Lernort zu gestalten, und zwar auch unter dem Aspekt des massiven Rückzugs der Bundesagentur für Arbeit aus der Finanzierung von Weiterbildungsangeboten. Darüber hinaus soll gezeigt werden, welches spezifische intermediäre Handeln in *peripheren* Regionen erforderlich ist, um an der Ausgestaltung zukunftsfähiger, regionaler Lernkulturen mitzuwirken. Und schließlich wird der Versuch unternommen, die besondere Bedeutung der Qualifizierung im Ehrenamt in den Kontext künftig weiter zunehmender "Tätigkeitsmixe" aus Bürgerengagement, Eigenarbeit und Erwerbsarbeit zu stellen (vgl. dazu Mutz 2000, S. 4).

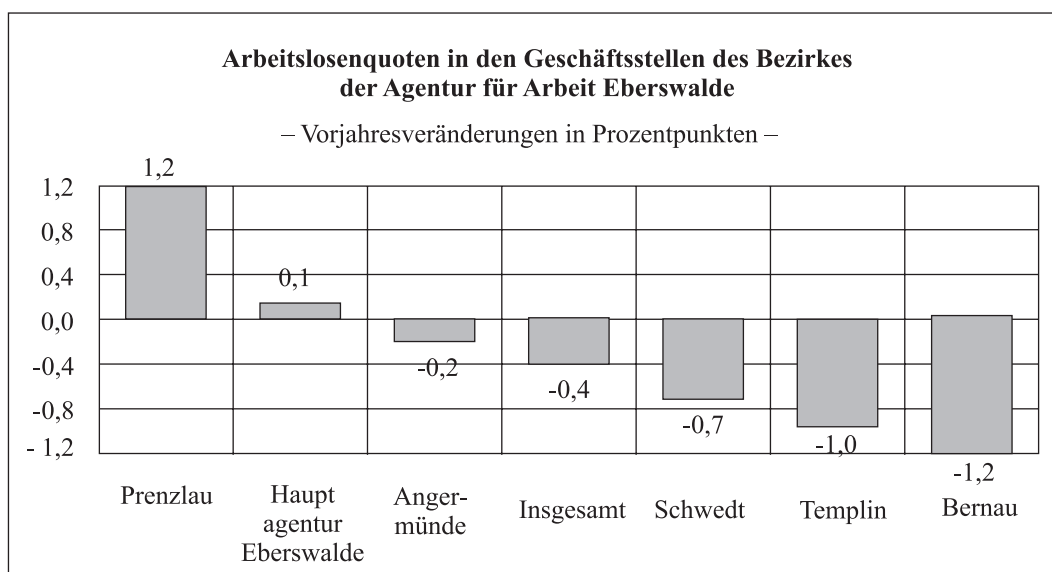
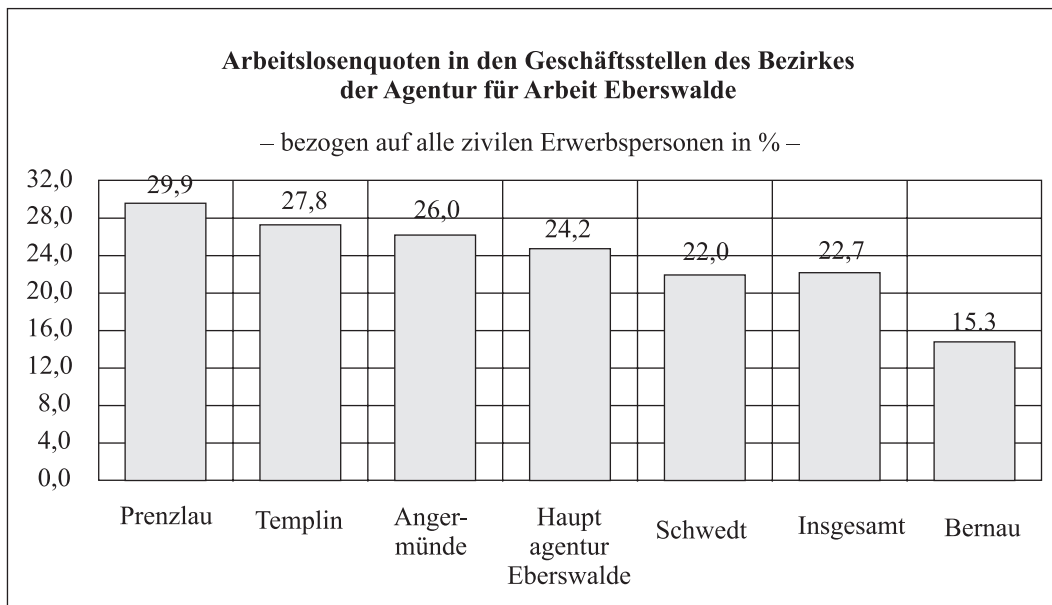
## 2 Beschreibung der regionalen Bedingungen

### 2.1 Geografisch-administrative und Wirtschaftsaspekte, Arbeitslosenquote, Wanderungsbewegungen

Die Uckermark, nordöstlich von Berlin gelegen und im Norden an Mecklenburg-Vorpommern grenzend, ist mit 3.058 qkm der größte und zugleich drittdünnst besiedelte Landkreis der BRD. Kreisstadt ist Prenzlau mit rd. 22.000 Einwohnern.

## Übersicht 1

### Arbeitslosenquoten



(Quelle: Agentur für Arbeit Eberswalde, Januar 2004)

60 Prozent der Fläche des Landkreises werden landwirtschaftlich genutzt. Größter Industriestandort ist Schwedt/Oder mit dem Petrolchemischen Kombinat (PCK) und einem Standort der Papierindustrie. Die Region war nach der Wende von erheblichen strukturellen Einbrüchen betroffen (allein in der Landwirtschaft gingen 90 Prozent der Arbeitsplätze verloren).

Die Arbeitslosenquote betrug im Altkreis Prenzlau 30,5 Prozent (Januar 2004, Quelle: Agentur für Arbeit Eberswalde, vgl. Übersicht 1) und nimmt da-



mit bundesweit eine bedrückende “Spitzenposition” ein. Nach einer Untersuchung der IHK Frankfurt/Oder wird, besonders in der Baubranche (52,8 Prozent) mit einem weiteren Beschäftigungsrückgang im Land Brandenburg gerechnet (Quelle: Konjunktur-Bericht Jahresbeginn 2004, IHK Frankfurt/Oder, Februar 2004). Dazu kommt ein anhaltender Wegzug vor allem jüngerer, gut qualifizierter Menschen aus der Region. Bis 2015 wird – bei zunehmender Überalterung – in der Uckermark ein Bevölkerungsrückgang von 26 Prozent erwartet.

Allerdings stand beispielsweise im Jahr 2002 einem Wegzug aus der Uckermark von 8.737 Personen ein Zuzug von 6.458 gegenüber, davon 516 Personen aus Berlin, 585 aus den alten Bundesländern und 561 aus dem Ausland. (Quelle: LDS, Wirtschaftsförderamt Landkreis Uckermark). Gerade bei den Personen aus Berlin handelt es sich in der Mehrzahl um so genannte “Aussteiger”, junge Familien mit oft mehreren Kindern, die alternative Lebensformen ausprobieren möchten und damit ein spezifisches, auch intellektuelles Potential in die Region einbringen. Die Wirkungen dieser speziellen Zuzüge im Hinblick auf Lernkultur und Regionalentwicklung sind keineswegs untersucht, geschweige denn als regionales Potential erkannt. Feststellbar ist lediglich, dass sich aus der Konfrontation von jungen “Alternativen” und Alteingesessenen in den Orten ein einerseits spezifisches Konfliktpotential, andererseits aber auch ein reiches Feld von Lernmöglichkeiten auftut. (Beispielsweise wurde 1994 in dem uckermärkischen Dorf Taschenberg von Berliner Pädagogen die erste Freie Schule des Landes Brandenburg gegründet, die bis heute existiert. Sie hat insofern sogar strukturbildend gewirkt, als dass etliche Unternehmer aus Berlin und aus anderen Bundesländern sich deshalb in der Region angesiedelt haben, weil sie diese Schulform für ihre Kinder hier vorfanden. Andererseits bedurfte und bedarf es noch immer eines sensiblen Prozesses der Annäherung speziell im dörflichen Umfeld, da Konzept und Anliegen der Schule keineswegs allgemein akzeptiert sind.)

## **2.2 Folgen der Transformationsprozesse nach 1989**

Die Tatsache, dass in jüngster Zeit zunehmend die “Organisation” als lernfähiges System in den Mittelpunkt der Betrachtung rückte, verbunden mit der Hoffnung auf höhere Effizienz und Effektivität, folgt letztlich ökonomischen Zwängen. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen allerdings, dass nationalstaatliche Interventionen und Förderprogramme die erhofften Resultate nicht erbrachten – zu wenig waren regionale Besonderheiten und infrastrukturelle Voraussetzungen darin berücksichtigt. Als geradezu verhängnisvoll muss in diesem Zusammenhang die Tendenz bewertet werden, dass in regionalen Entwicklungskonzepten (REK) i. d. R. die “klassischen” Standortfaktoren (An-

siedlungspolitik, Infrastrukturförderung) im Mittelpunkt des Interesses stehen, während die "weichen" Faktoren wie Bildung, Qualifizierung und Kultur nicht oder unzureichend integriert sind. Erschwerend kommt hinzu, dass die dringend notwendigen institutionellen Lernprozesse erheblich unterschätzt werden. "Lernen" ist weitestgehend an das Individuum gebunden und in dessen Verantwortung gestellt.

### **2.2.1 Besondere Verhaltensdispositionen im Kontext regionaler Lernkultur**

Die Abwehr von Fremdem und Unbekanntem, die ein recht häufig anzutreffendes Verhaltensmuster in der Region ist, hat verschiedene Ursachen. Zum einen ist es sicher der bäuerlichen Tradition in einer ländlichen Randregion geschuldet, die "Fremde" in der Geschichte stets als "Feinde", "Okkupanten", "Störfaktoren" erlebt hat. Erst durch entsprechend argumentierende Projekte, Ausstellungen etc. wurde beispielsweise in jüngerer Zeit der Zuzug von Hugenotten im 16. Jahrhundert auch als "Gewinn" für die Region thematisiert (u. a. Einführung des Tabak-Anbaus, Einführung neuer Gemüsesorten, z. B. Blumenkohl; Seidenraupenzucht, Feldsteinbauweisen etc.) und damit die Idee, dass "Fremdes" und "Fremde" durchaus förderlich auf die regionale Entwicklung einwirken (können).

Eine weitere, vergleichsweise stärkere Ursache für Verunsicherungen und daraus erwachsende Abschottungstendenzen sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene sind die Prozesse, die sich seit der Wende in der Region vollzogen haben, die Erfahrungen, die in beiden Ebenen in verschiedensten Kontexten gemacht wurden. Dazu gehört die Fülle oft fragwürdiger westdeutscher "Berater" und Bildungsanbieter, die bald nach der Wende in den neuen Bundesländern erschienen. Deren Ratschläge, Prognosen und Kurse haben sich in vielen Fällen als wenig hilfreich erwiesen und den Eindruck hinterlassen, dass es sich hier eher um ein Abzocken von Fördergeldern bzw. Mitteln der Bundesagentur für Arbeit handelte. Mittel in Millionenhöhe, eigentlich dem "Aufbau Ost" zugeordnet, flossen auf diese Weise auf westdeutsche Konten zurück. Misstrauen gegenüber "Ratgebern" und Lernangeboten waren eine der Folgen.

Auf der individuellen Ebene ist es eher die Erfahrung mit Weiterbildungsangeboten, bislang finanziert durch die Bundesagentur für Arbeit. Diese waren geprägt von dem Paradigma, dass individuelle Defizite der Arbeitslosen Grund für die Arbeitslosigkeit und durch eine kursförmige Weiterbildung aufzufüllen seien. Spätestens nach der zweiten oder gar dritten Weiterbildungsmaßnahme und darauf wieder eintretender Arbeitslosigkeit stellte

sich bei den meisten Betroffenen eine “Wirkungsumkehr” ein: Die wiederholte Erfahrung, dass auch das – fremdbestimmte – Lernen den erhofften Einstieg in den Arbeitsmarkt nicht mit sich brachte, führte zu einer rückwirkenden Entwertung des Gelernten, so dass in der Region für viele Bevölkerungsgruppen “Lernen” inzwischen sogar negativ besetzt ist. Damit verbunden ist aber in spezifischer Weise auch die Abwehr von “Neuem”, “Fremdem”, das häufig als Bedrohung, nicht als Lernanlass empfunden wird. Schließlich haben die Strategien in Arbeitsfördermaßnahmen nicht unerheblich dazu beigetragen, dass Unselbständigkeit und mangelnde Eigeninitiative der Betroffenen weitgehend konserviert wurden – Führungskräfte in Arbeitsfördergesellschaften entwickelten “Maßnahmen”, in denen die zugewiesenen Arbeitslosen sozusagen “Befehle” entgegennahmen und (bestenfalls) umsetzten.

Auch 15 Jahre nach der Wende ist eine periphere Region wie die Uckermark von drei einander überlagernden Krisentypen gekennzeichnet: die Transformationskrise des Systemwechsels, die allgemeine Systemkrise (weitestgehender Zusammenbruch der industriellen Infrastruktur, Verlust von 90 Prozent der Arbeitsplätze in der Landwirtschaft) und die Kulturkrise (Entwertung bisheriger Lebensformen und mentaler wie alltagskultureller Ordnungsstrukturen). (Vgl. dazu Matthiesen/Reutter 2003) Regionale Alltagskulturen reagieren häufig mit Abschottungs- und Schließungstendenzen – so lautete beispielsweise die Antwort auf die Frage nach den Gründen für eine Netzbildung in der Region, man habe sich 1993 zusammengeschlossen, um sich gegen einfallende Fremdstrukturen zu wehren.

Schließlich führten der Verlust von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, mangelnde Perspektiven, Hoffnungslosigkeit und Hilflosigkeit dann auch zu dem Wunsch, die Ursachen für (vermeintliches oder selbst verschuldetes) Versagen nach außen zu projizieren. Wie historisch schon so oft, schienen dafür “Fremde” am besten “geeignet”. Rechtsradikale Gruppen fanden (und finden) Zulauf, und einzelne, besonders furchtbare Straftaten mit rechtsradikalem Hintergrund wurden bundesweit bekannt.

### **2.2.2 Gegenbewegungen**

Weniger bekannt war und ist, dass sich quasi als Gegenbewegung zahlreiche Initiativen gebildet haben, die sich gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus positionieren. Das betrifft beispielsweise auch die Diesterweg-Schule in Prenzlau, die zu den ersten vier Schulen im Land Brandenburg gehörte, die den Titel “Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage” verliehen bekamen. (Dieses Programm war 1995 von der “Aktion Courage” gegründet worden.)

Dennoch behielt die Region ein Außenimage, zu dem an vorderster Stelle die Fremdenfeindlichkeit gehört. Dies tut nicht nur den zahlreichen, engagierten regionalen Akteuren Unrecht, die sich entschieden dagegen positionieren, sondern es hat nachweisliche Auswirkungen auf die wirtschaftliche Entwicklung der Region. So wäre beispielsweise in der wunderschönen Landschaft eine durchaus denkbare Einkommensquelle ein spezifisches Angebot an Berliner Schulen die Nutzung vorhandener, leer stehender ehemaliger Ferienheime für Klassenfahrten. Berliner Lehrer mit ihren multi-ethnischen Schulklassen lehnen diese Angebote aus Angst vor fremdenfeindlichen Übergriffen aber nach wie vor ab.

Insofern fanden wir bei Projektbeginn eine durchaus widersprüchliche Situation vor: einerseits eine teilweise massive Abwehr von Neuem, Unbekanntem, Fremdem und Fremden, andererseits zahlreiche, aber mehr oder weniger vereinzelt agierende, gegen Rechts und gegen Fremdenfeindlichkeit agierende Gruppen und Einzelpersonen.

### **3 Handlungsleitende Hypothesen**

Angesichts zerfallender bzw. sich wandelnder Bildungsstrukturen in peripheren Regionen gewinnen neue Lernorte an Bedeutung.

Bürgerbündnisse sind Orte verschiedenster Formen des Lernens und der Kompetenzentwicklung.

Sie haben das Potential, zu Lernorten gestaltet zu werden, in denen sich selbstbestimmtes Lernen und damit eine Professionalisierung ehrenamtlicher Arbeit vollzieht.

Sie bieten überdies die Möglichkeit eines niedrigschwelligen Bildungsangebots auch für Zielgruppen, die zunehmend von der Teilhabe an Bildung und Entscheidungsprozessen ausgegrenzt werden.

Im zu beschreibenden Fall vollzog sich in meiner Funktion als Intermediärin ein mehrfacher Rollenwechsel. Ging es anfangs vor allem um die fachliche Unterstützung einer Initiativgruppe, so wechselte die Rolle relativ rasch in Richtung Vernetzungsleistungen und Impulsgebung, um damit eine prozessuale Beschäftigung mit dem Thema "Toleranz" zu befördern. In einer späteren Phase wurde das Instrument "Zukunftswerkstatt" eingesetzt, um die Bildung des Bündnisses voranzubringen. Daran anschließend erfolgte über einen

längeren Zeitraum eine teilnehmende Beobachtung, in deren Verlauf wiederum ein zeitweiliger Rollenwechsel stattfand, diesmal in Bezug auf das Initiieren, die Projektentwicklung und Begleitung eines konkreten Bildungsvorhabens.

Die Reflexion über meine eigene Rolle und über eigene Lernprozesse soll einem späteren Kapitel vorbehalten bleiben.

## **4 Fallbeschreibung**

Der Fall “Entwicklung des Bürgerbündnisses ‚Toleranz offenes Prenzlau – TOP‘ zum Lernort” wird zunächst im Überblick durch Übersicht 2 verdeutlicht.

### **4.1 Konkreter Anlass**

Anlass, sich mit dem “Fall” zu befassen, waren die in der Region vorgefundenen, bereits beschriebenen Verhaltensmuster und Sachverhalte. Vom Anfang der Tätigkeit an war klar, dass die Themenfelder “Interkulturelle Kommunikation” und “Verhaltenssicherheit im Umgang mit dem Unbekannten” zu den wesentlichen im Hinblick auf Ausgestaltung einer zukunftsfähigen Lernkultur gehören mussten. Das hatte nicht nur seine Ursache in der bevorstehenden Osterweiterung der EU (am 1. Mai 2004 wurde u. a. der unmittelbare Nachbar Polen Mitglied der EU). Wir haben “interkulturell” von Anfang an auch verstanden im Hinblick auf subkulturelle Muster und Zuweisungen. Interessanterweise spielte dann eben ein solcher Konflikt (“die Berliner” – “die Uckerländer”) in dem im Folgenden noch zu beschreibenden Workshop eine zentrale Rolle.

Wie schon erwähnt, existierten zum damaligen Zeitpunkt (1999) bereits zahlreiche Initiativen, die sich gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt positionierten. Es wurde uns aber sehr rasch klar, dass sie häufig nicht einmal voneinander wussten, geschweige denn kooperierten. Andererseits wurde uns in Einzelgesprächen immer wieder bestätigt, dass ein großes Bedürfnis nach Information und auch Kooperation bestünde, es aber vor allem an zeitlichen Kapazitäten bzw. einer entsprechenden vernetzenden Struktur in der Region fehlte. Wir nahmen deshalb folgende Arbeitsaufgaben in unsere konzeptionelle Planung auf:

## Übersicht 2

### Übersicht über die Entwicklung des Bürgerbündnisses

#### **Tag der Toleranz in Prenzlau**

etabliert durch den Jugendpfarrer Matthias Amme, Lindenhagen, seit 1996  
ab 1999 Unterstützung (Moderation) durch "Lernen im sozialen Umfeld"  
(Forschungsprojekt des BMBF)

#### **Tage der Toleranz in Prenzlau, seit 2001 an nunmehr 2 Tagen**

Einbeziehung weiterer Partner in die Vorbereitungsgruppe, u. a. RAA (Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule Angermünde e. V.), Management für regionale Lernkulturen Brandenburg Nord, Schulsozialarbeiterinnen 2002 in  
Auswertung der "Tage der Toleranz":

#### **Beschluss, das Thema als Prozess zu gestalten**

mit den "Tagen der Toleranz" als jeweiligen Höhepunkten

Durchführung einer

#### **Zukunftswerkstatt "Tolerantes Prenzlau" im Herbst 2002**

vorbereitet, moderiert und nachbereitet durch "Management für regionale Lernkulturen"  
25 Teilnehmer aus den verschiedensten Bereichen der Stadt  
(Bürgermeister, Superintendent, Kreisjugendwartin der evangelischen Kirche, Vertreter/-innen des Asylbewerberheims, Vertreter/-innen zahlreicher NGO's (Nichtstaatliche Organisationen), RAA, Mobiles Beratungsteam Tolerantes Brandenburg u. a.)

#### **Bildung des Bürgerbündnisses "Toleranz – offenes Prenzlau – TOP" im Januar 2003**

Februar 2003

Planung von sechs Workshops, die die Arbeit von TOP professionalisieren und unterstützen sollen  
(Projektentwicklung, Finanzmittelakquise und Begleitung durch Management für regionale Lernkulturen Brandenburg Nord)  
September/November 2003  
(Finanziert durch: Brandenburgische Landeszentrale für Politische Bildung)

#### **Lerneffekte:**

##### **Lernen im Prozess des Tätigseins**

Erfahrungen in der Netzwerkbildung und Kooperation für alle Beteiligten

##### **Selbstbestimmtes Lernen:**

Workshop-Reihe zu Themen, die die Gruppe selbst definiert

##### **Multiplikation:**

Gelerntes diffundiert ins jeweilige soziale Umfeld der beteiligten Akteure (plus Rückkopplungsprozesse in die Gruppe hinein aus dem jeweiligen Erfahrungshintergrund der Beteiligten)

Quelle: Präsentationsmaterialien, Management für regionale Lernkulturen Brandenburg Nord



- Information über relevante regionale und überregionale Initiativen und Einzelpersonen sowie eine entsprechende Vernetzung,
- Unterstützung der Initiativen durch Beratung und Informationsbeschaffung (vor allem bezogen auf Fördermöglichkeiten und Öffentlichkeitsarbeit),
- Unterstützung von Initiativen und Einzelpersonen durch Professionalisierung ihrer Arbeit (vor allem im Ehrenamt und in ABM).

Im Intermediärenteam beschlossen wir, dass ich mich aufgrund meiner umfangreichen beruflichen Erfahrungen (von 1992 bis 1998 internationale Projektentwicklung im “Ost-West-Europäischen FrauenNetzwerk” OWEN e.V. in Berlin und Moskau) vor allem auf diese inhaltliche-strategische Linie unserer Arbeit konzentrieren sollte, während meine beiden Teammitglieder – Historiker und Kaufmann für Personalwirtschaft sowie eine Diplom-Agrar-Ingenieurin – ihre Aktivitäten in anderen thematischen Feldern entwickelten.

## **4.2 Tag der Toleranz – Keimzelle für das Bürgerbündnis TOP**

Schon 1996 hatte der damalige Jugendpfarrer Matthias Amme aus dem uckermärkischen Dorf Lindenhagen in der Nähe von Prenzlau die Idee, den Gedanken der Toleranz an einen jährlichen Höhepunkt, den “Tag der Toleranz”, zu binden. Zu dem Zeitpunkt, als ich im Rahmen des Programms “Lernen im sozialen Umfeld” in der Region meine Arbeit aufnahm (2000), hatten diese Tage der Toleranz also bereits mehrfach stattgefunden, eng gebunden an die evangelische Kirchengemeinde und das Evangelische Jugendhaus Prenzlau. Zwar war die Idee auch zum damaligen Zeitpunkt schon vorhanden, weitere regionale Gruppen in die Vorbereitung des Tags einzubeziehen, doch ließ sich dieser Prozess nur relativ zögerlich an. Diese Tatsache hatte sicher auch damit zu tun, dass die kleine Gruppe der Aktiven mit den umfangreichen (vor allem auch organisatorischen) Vorbereitungen, die ausschließlich ehrenamtlich erfolgten, mehr als ausgelastet war.

Zu diesem Zeitpunkt wurde ich – aufgrund persönlicher Bekanntschaft – eingeladen, Mitglied der Vorbereitungsgruppe zu werden. Ich kam diesem Wunsch gern nach, da sich diese Aufgabe ja in vielfacher Hinsicht mit dem eigenen konzeptionellen Arbeitsvorhaben deckte. Recht schnell war klar, dass die Vorbereitungsarbeiten unbedingt strukturierter und stringenter erfolgen mussten, wollte man Kräfte sparen und effizienter arbeiten. Die Mitglieder der Gruppe verfügten zum damaligen Zeitpunkt offensichtlich nicht über die entsprechenden methodischen Kompetenzen (Moderations- und Visualisie-

rungstechniken, Projektplanung) und machten sich damit selbst die Arbeit schwerer als nötig. Es bot sich deshalb an, zunächst einmal eigene methodische Kompetenzen einzubringen. Dieser Vorschlag wurde gern aufgenommen, und – im Sinne von Learning by Doing – machte ich die Mitglieder der Vorbereitungsgruppe (damals ca. sechs Personen) mit verschiedenen Möglichkeiten von Moderation und Projektplanung vertraut, organisierte Flipchart und Metaplan-Tafel, arbeitete mit Kartenabfrage und mind map – kurz, benutzte verschiedene Techniken, um die Arbeit zu professionalisieren und damit letztlich zu erleichtern. Es mag banal erscheinen, aber diese recht simplen Techniken waren damals tatsächlich durchaus nicht allen regionalen Akteuren, nicht einmal Bildungsträgern bekannt – auch dies ein Spezifikum der Region, in der es vergleichsweise wenig, meist weit voneinander entfernt agierende Personen gab, die über diese speziellen Kompetenzen verfügten. Dieses Bild hat sich inzwischen geändert, aber nach wie vor gibt es “weiße Flecken”, d. h. so mancher Akteur ist den Umgang mit derartigen Techniken durchaus (noch) nicht gewöhnt.

Auf der inhaltlichen Ebene wurde beschlossen, künftig weitere regionale Akteure in die Vorbereitungen des “Tags der Toleranz” einzubeziehen – einmal, um sich deren Unterstützung zu versichern, zum anderen, um möglichst viele Partner für die Idee der Toleranz zu gewinnen. Dies geschah in einem ersten Schritt, indem beispielsweise Schulsozialarbeiterinnen eingeladen wurden, die ihrerseits als Multiplikatorinnen in die Schulen hinein wirkten. Weitere Gäste wurden die RAA, Vertreter des Asylbewerberheims (dessen Leiterin der Gruppe bereits angehörte) und Mitarbeiterinnen der Initiative “Pfeffer und Salz” aus Angermünde.

Ergebnis dieser erweiterten Runde, die anfangs durch mich moderiert wurde, war der Beschluss, im Jahr 2001 zwei “Tage der Toleranz” zu gestalten, sich noch intensiver mit dem Thema auseinander zu setzen. Zur Struktur dieser neuen Form gehörte ein Konzert am “Vorabend”, in der Regel verbunden mit einem Podiumsgespräch zu relevanten Themen und mit zum Teil prominenten Teilnehmern, am Folgetag dann musikalische Angebote, ein “Markt der Möglichkeiten”, Sportwettkämpfe, an denen sich Bewohner des Asylbewerberheims beteiligten, Workshops und ein abendliches Abschlusskonzert mit multikulturellen Bands. Im Rahmen dieser Vorbereitungen und der Realisierung der Veranstaltung hatte ich zwei Funktionen: die Moderation des Vorbereitungsprozesses, sowie die direkte organisatorische und inhaltliche Unterstützung (Vermittlung von Experten, Geldmittelakquise). Seit 2001 wird diese konkrete Tätigkeit auch durch meine Kollegin Dorothee Flohr aus dem Team Management für regionale Lernkulturen Brandenburg Nord zeitweilig inhaltlich und praktisch unterstützt.

### **4.3 Thema “Toleranz” als Prozess gestalten Zukunftswerkstatt “Tolerantes Prenzlau”**

In Auswertung der Tage der Toleranz 2002 nahm ich die thematische Linie wieder auf, die “Tage der Toleranz” zwar als jährlichen Höhepunkt zu gestalten, parallel dazu aber den Versuch zu unternehmen, die Beschäftigung mit dem Thema Toleranz als Prozess zu verstehen und entsprechend weitere regionale Akteure in dieses Vorhaben einzubinden. Der Vorschlag wurde gerne aufgenommen und beraten, wer für eine Mitarbeit in Betracht käme. Wir erstellten eine entsprechende Liste mit regionalen Akteuren und Initiativen und luden sie zur Mitwirkung ein. Das Echo war äußerst positiv, und der damals neu gewählte Bürgermeister Prenzlau, Hans Peter Moser übernahm sogar die Schirmherrschaft für das zu bildende Bündnis. Es wurde beschlossen, im Herbst des Jahres 2002 im neu eröffneten Bürgerhaus Prenzlau eine Zukunftswerkstatt zum Thema “Tolerantes Prenzlau” zu gestalten, die durch das Management für regionale Lernkulturen Brandenburg Nord vorbereitet, moderiert und nachbereitet werden sollte. Diese Aufgabe wurde durch uns auch übernommen. Ich moderierte diese von uns intensiv vorbereitete Zukunftswerkstatt, unterstützt durch meine Kollegin Dorothee Flohr und meinen Kollegen Dr. Dietmar Müller.

Schließlich waren 25 Teilnehmer aus allen denkbaren Bereichen der Stadt anwesend: Die Stadtverwaltung, vertreten u. a. durch den Bürgermeister, der Superintendent der evangelischen Kirche, Vertreter/-innen des Asylbewerberheims, das “Mobile Beratungsteam Tolerantes Brandenburg”, Vertreter/-innen zahlreicher NGOs (u. a. AWO, Arbeiter-Samariter-Bund, Volkssolidarität), die RAA, die Schulsozialarbeiterinnen und sogar einige Schülerinnen und Schüler, darunter der Vorsitzende des damaligen Junior-Parlaments der Stadt.

Die Auswertung dieser Zukunftswerkstatt dient zum Teil noch heute als Arbeitsgrundlage, bezogen auf die damals zu bearbeitenden thematischen Felder.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass wir beschlossen hatten, die Mitarbeiterinnen des Prenzlauer Bürgerhauses insofern in die Vorbereitung der Zukunftswerkstatt einzubeziehen, als dass wir sie bereits im Vorfeld mit der Technik der Zukunftswerkstatt, die ihnen nicht bekannt war, vertraut machten. Sie sollten wissen, was in ihrem Haus “vor sich geht”, und unser Angebot, eine Art Mini-Zukunftswerkstatt, sozusagen Learning by Doing, für sie allein zu gestalten, fand großes Interesse. So gab es also vor der eigentlichen Veranstaltung ein Bildungsangebot durch uns, an dem zehn Mitarbeiterinnen der IG Frauen e.V. (Trägerin des Bürgerhauses) teilnahmen.

#### 4.4 Gründung des Bündnisses für Toleranz Idee des “Lernorts Bürgerbündnis”

Mit dieser Zukunftswerkstatt war der Grundstein für das Bündnis gelegt, das sich im Januar 2003 auch offiziell konstituierte und sich den Namen “TOP – Toleranz offenes Prenzlau” gab. Diese Namensgebung fand ebenfalls unter meiner Moderation statt. Wir wählten aus einer Reihe von Vorschlägen aus, die von den Mitgliedern der Gruppe vorbereitet worden waren. Es wurde festgelegt, sich etwa im monatlichen Rhythmus zu treffen. Diese Treffen sollten sowohl der nach wie vor nötigen Vorbereitung der Tage der Toleranz dienen, als auch der Verständigung zu Themen, die die Mitglieder der Gruppe bewegten. Es kristallisierte sich ein relativ fester Teilnehmerkreis von etwa 20 Personen heraus.

Zum damaligen Zeitpunkt bot das Mobile Beratungsteam Tolerantes Brandenburg an, die Moderation des weiteren Prozesses zu übernehmen. Ich nahm dieses Angebot gern an und zog mich aus dem Moderationsprozess zurück, was ich durchaus als Entlastung angesichts zahlreicher anderer Aufgaben außerhalb des Bündnisses empfand. Außerdem erlaubte mir dieser Rollenwechsel, mich wieder in die Rolle der “Initiatorin” zu begeben – nämlich meine Idee zu verfolgen, die Mitglieder des Bündnisses in ihrer (ehrenamtlichen) Arbeit dadurch zu unterstützen, dass ich ein Bildungsangebot im Sinne der Professionalisierung im Ehrenamt anstrebte. Es schien mir naheliegend, das Bürgerbündnis und damit auch das Bürgerhaus Prenzlau zu einem Lernort zu gestalten, der vielen Bürgern zugänglich ist und zugleich sehr spezifische Interessen der Akteure bedienen sollte.

Dieses Thema brachte ich im Februar 2003 in die Runde ein. Es wurde allgemein akzeptiert und sogar begrüßt. Ähnlich wie damals in der “Start-Runde” war es auch hier so, dass die sehr heterogen zusammengesetzte Gruppe eher nicht mit den nötigen fachlichen und methodischen Kompetenzen ausgerüstet war, sondern sehr vieles über “Goodwill” und ein großes, oft sehr berührendes Engagement realisierte. Viele aus der Gruppe empfanden aber auch selbst ihre “Defizite” und wünschten sich eine Unterstützung ihres bürgerschaftlichen Engagements durch ein entsprechendes (Weiter-)Bildungsangebot.

Vereinbart wurde, dass ich mich um eine entsprechend kompetente Trainerin und die Entwicklung eines Projekts kümmern würde. Zugleich legte ich aber Wert darauf, dass die Gruppe *selbst* definierte, was sie lernen, womit sie sich beschäftigen wollte. Auch diesem Vorschlag wurde zugestimmt und verabredet, dass die Trainerin ein Angebot unterbreiten sollte, aus dem dann ausgewählt werden würde.

Aus meinen früheren Arbeitszusammenhängen beim Ost-West-Europäischen FrauenNetzwerk OWEN e.V. in Berlin war mir eine Trainerin bekannt, die sowohl über umfangreiche Kompetenzen als auch über die Fähigkeit, flexibel reagieren zu können, verfügte. Ich nahm den Kontakt zu ihr auf und bat sie, uns einen Überblick über die möglichen Themenfelder zukommen zu lassen. Dies geschah und die Mitglieder des Bündnisses erhielten die entsprechende schriftliche Information, verbunden mit der Bitte, daraus eine Auswahl nach ihren persönlichen Interessen zu treffen, damit die Trainerin von Anfang an an den Themen arbeiten konnte, die dem unmittelbaren Anliegen der Gruppe entsprachen.

Das thematische Angebot sah so aus:

#### *Grundlagen interkultureller Kommunikation*

- Kulturbegriff, Kulturdimensionen, Kultur und Konflikt
- Identität – Kultur – Kommunikation
- Interkulturelle und gewaltfreie Konfliktbewältigung
- Formen der Konfliktbearbeitung
- Kultur – interkultureller Dialog – Familienkultur – Stereotype – Rollenspiele
- Pädagogische Grundlagen interkultureller Arbeit
- Pädagogische Grundlagen – Rollenspiel, Skulpturen, Theatermethoden, Gestaltpädagogik

#### *Formen gewaltfreier Konfliktbewältigung*

- Gewalt- und Machtformen, Trainer(innen)profil, Gestaltarbeit
- Aggression – Begegnung – Gestaltung
- Konfliktaufbau, Kommunikationstechniken, Konfliktdiagnose und -bearbeitung
- Kultur und Konflikt, Aggression und Gewaltformen
- Zivilcourage und Diskriminierungsmechanismen (Ausschluss, Sündenbock, Mobbing)
- Gruppendynamik, Gruppenbilder
- Werkstätten, Supervision, Regeln der Zusammenarbeit

Auf dieses Angebot erfolgte keine Reaktion, was mich regelrecht verblüffte. Es war ja alles vorbesprochen worden, es schien Konsens bestanden zu haben. Ich war wirklich verwirrt, da es ja auch darum ging, die inhaltliche Struktur der Workshopreihe den Wünschen und Bedürfnissen der Mitglieder des Bündnisses entsprechend zu gestalten.

Andererseits war mir klar, dass dieses Nicht-Reagieren (das ja eigentlich nicht auf Desinteresse zurückzuführen war) möglicherweise damit zu tun haben

konnte, dass das Ansinnen *selbstbestimmten* Lernens bislang an die Akteure noch nie herangetragen worden war. Das heißt, dass hier offensichtlich ein *Lernprozess* nötig war, um mit einem solchen Angebot überhaupt angemessen umgehen zu können. Auch für mich vollzog sich hier ein Lernprozess: Ich war zu voreilig gewesen, hatte mich an den bislang erlebten Handlungsmustern im Ost-West-Europäischen FrauenNetzwerk, speziell unserer amerikanischen Kolleginnen aus dortigen NGOs orientiert, die mit einem schon als historisch zu beschreibenden “Vorsprung” hoch professionell arbeiten und sich in einem stetigen Prozess von Reflektion und Professionalisierung im Ehrenamt befinden (vgl. dazu “The National Congress of Neighbourhood Women’s Trainings Handbook”. New York/Brooklyn 1996).

Hier aber war ein Bürgerbündnis gerade erst am Anfang eines gemeinsamen Weges, und ich erfuhr – wie auch in anderen Arbeitszusammenhängen – dass es nötig ist, gerade in Lernprozessen Geduld und Verständnis zu entwickeln. Das etwas abgegriffene Schlagwort “Man muss die Menschen dort abholen, wo sie sind” war hier praktisch untersetzt worden – wobei unbedingt angemerkt werden muss, dass sich dies ausschließlich auf den Bereich des selbstbestimmten Lernens, der kooperativen Planung selbst gesteuerter Lernprozesse bezieht, denn die beteiligten Akteure waren (und sind) in ihren jeweiligen Tätigkeitsfeldern Expert(inn)en und erfahrene Praktiker/-innen.

Ich änderte also die Taktik und bereitete eine Art Fragebogen vor, in dem die Themen aufgegriffen wurden, nun aber (im Sinne einer Multiple-Choice-Abfrage) anzukreuzen waren, um eine Prioritäten-Liste zu erhalten. Der Fragebogen wurde durch folgenden Vorspann eingeleitet:

Liebe TOP-Mitglieder,

bitte kreuzen Sie jeweils in dem vorgesehenen Kästchen unter dem vorgeschlagenen Thema diejenigen an, die Sie am meisten interessieren (3 bis 4 Vorschläge), am besten in der bewährten Form der Fünfer-Päckchen (III), damit wir wissen, welche Themen Ihre “Favoriten” sind. Dies gilt für den ersten Workshop, in dem wir dann die Themen für die folgenden gemeinsam beschließen werden.

Danke!

Octavia Wolle

Prenzlau, 4.6.2003

Diesen Fragebogen teilte ich bei der nächst möglichen Sitzungsrunde aus und bat um Beantwortung am gleichen Tag, sozusagen “gewarnt” durch die Erfahrungen mit dem ersten Anschreiben. Auf diese Weise erhielten wir doch einen gewissen Überblick über die bevorzugten Themen, aus denen sich “Konflikt-aufbau, Kommunikationstechniken, Konfliktdiagnose und -bearbeitung” so-



wie “Kultur und Konflikt, Aggression und Gewaltformen” als die “Spitzenreiter” herauskristallisierten.

## 4.5 Die Workshops

Die Workshops fanden schließlich im September und November 2003 im Bürgerhaus Prenzlau statt, finanziert durch die Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung. Die 20 Teilnehmenden waren übrigens – mit einer Ausnahme – Frauen. Der einzige Mann in dieser Runde war – wie wir fanden bezeichnenderweise – ein sehr aktiver junger Iraner, Asylbewerber. Bezeichnend deshalb, weil auch andere Erfahrungen zeigen, dass Männer im ehrenamtlichen Bereich (vielleicht mit Ausnahme des Sports und der Freiwilligen Feuerwehr) nicht in gleicher Anzahl wie Frauen anzutreffen sind, ihre Anwesenheit in Trainings allerdings gegen Null tendiert, wenn es um Themen wie “soft skills” geht – Kompetenzen in den Bereichen Konfliktlösefähigkeit, Selbstreflexion, Teamfähigkeit etc.

Interessanterweise beschrieben die Teilnehmenden, als es um Konflikte als Thema ging, in vielen Fällen sehr persönliche Erfahrungen aus dem familiären Umfeld, beispielsweise die Trennung der Familien durch den zwangsweisen Wegzug junger Menschen, die in der Region weder Ausbildungsplätze noch Arbeitsmöglichkeiten finden (bzw. nicht zu finden glauben). Ein weiteres Thema war selbstredend der Konfliktbereich, der sich aus dem Problem der Arbeitslosigkeit ergibt, von dem fast jede Familie betroffen ist. Und schließlich – wie bereits angedeutet – ergab sich auch das Konfliktfeld “Einheimische – Zugereiste”, das zum Anlass für ein Rollenspiel wurde, in dem sehr zum Vergnügen aller unser iranischer Kollege eine “uckermärkische Frau” spielte und eine “Ureinwohnerin” der Region eine zugereiste Berlinerin. Der Konflikt entbrannte an der Diskussion darüber, ob ein ehrenwerter Bürger Gardinen am Fenster haben sollte und wurde mit Leidenschaft ausgelebt.

Man mag sich fragen, was derartige Bagatellen mit regionaler Lernkultur zu tun haben sollen – sie haben es in einem Maße, das für viele hier lebende Menschen geradezu existenziell geworden ist, denn sie sind Symptome für Verhaltensmuster, die – zugespitzt formuliert – Entwicklung behindern. Wenn es nämlich die “sozial-kommunikativen..., aktivitätsorientierten Kompetenzen” sind (vgl. dazu Erpenbeck 2003, S. 8 ff.), die neben den notwendigen fachlich-methodischen die Handlungsfähigkeit des Individuums ausmachen und die Lernkultur entscheidend mit prägen, und wenn sie zugleich auch die zunehmend mehr eingeforderten Kompetenzen sind, so muss die Frage erlaubt sein, wo eigentlich eben diese Kompetenzen eingeübt oder vertieft werden



können. Wir meinen, dass Trainings wie die beschriebenen dazu genutzt werden können – und wer sonst, zumal in peripheren Regionen, kümmert sich gezielt um Lernprozesse, die einer derartigen konzeptionellen Linie folgen?

“Es geht nicht mehr um mit anderen geteilte, austauschbare Fertigungsmuster, um Fähigkeiten zur passiven Ausführung fremdgesetzter betrieblicher Erwartungen, um von den privaten Lebensführungen sauber geschiedene Bildungsprofile oder um Teilaspekte menschlicher Eigenschaften oder um bestimmte auf biographische Phasen beschränkte Akkumulationen von Bildung. Gefragt sind vielmehr Kompetenzen, die sich schnell verändernden Bedingungen und wechselnden Anforderungen anpassen, die Übertragungen zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen ermöglichen, innovativ Anwendungen auf neue Problemsituationen gestatten und auf die *ständige Neuorganisation der eigenen Persönlichkeitsdispositionen orientieren.*” (Kirchhöfer 2004, S. 109) (Hervorhebung O.W.)

Nur wenn es gelingt, die hier lebenden Menschen tatsächlich – meist in behutsamen, kleinen Schritten – mit Kompetenzen auszurüsten bzw. deren Entfaltung zu befördern, die ihnen helfen, sich nicht nur vorgegebenen Mustern passiv anzufügen, gelegentlich “anzudienen”, sondern ihnen die Chance eröffnen, eigene und die Potentiale der Region (neu) zu erkennen und zu nutzen, kann eine regionale Lernkultur entstehen, die den Namen “zukunftsfähig” verdient. In diesem Sinn vermittelten die Trainings Denkanstöße, Lösungsvarianten und Kompetenzen, die in zahlreichen anderen Lebensbereichen als ausschließlich im “Ehrenamt” anwendbar, d. h. also transferierbar sind. Angesichts zunehmender Mischformen von “Arbeit” zwischen Erwerbstätigkeit, Ehrenamt, Eigenarbeit etc. gewinnt der Aspekt des Kompetenz- bzw. Erfahrungstransfers zunehmend an Bedeutung.

Im Anschluss an die Workshops gab es am letzten Abend ein “Blitzlicht”, in dem ein Feedback zum Gesamtprojekt gegeben wurde. Einhellig wurde die Idee, eigenes ehrenamtliches, aber auch berufliches Engagement durch Lernangebote zu qualifizieren und damit zu unterstützen, als wichtig bezeichnet, und zwar sowohl für den Einzelnen selbst als auch speziell für die Gruppe TOP, selbst wenn nicht alle Mitglieder des Bürgerbündnisses an dem Training teilnahmen. Besonders beeindruckt waren alle davon, wie förderlich das gemeinsame Lernen für die *Gruppenbildung* gewesen ist, sozusagen als beiläufiger Effekt. Die Intensität des Trainings, die Themen (Konfliktbehandlung) und die “geschützte Situation” in der Gruppe hatten dazu geführt, dass eine gewisse Vertrautheit, ein ganz neuartiger Umgang miteinander entstanden war, der auch entsprechend wahrgenommen und reflektiert wurde. Dies wiederum wirkte bestärkend auf die einzelnen Teilnehmerinnen, die auf diese Weise nicht nur konkret neu erworbenes Wissen, sondern auch eine neue

Grundhaltung in ihren jeweiligen Arbeits- und Lebenszusammenhang mitnehmen konnten.

Natürlich entstand die Frage nach dem “Wie weiter?” Allgemein wurde die Bitte geäußert, diese Workshopreihe fortzusetzen – mit dem stillschweigenden Wunsch, das Management für regionale Lernkulturen möge dafür Sorge tragen. Aufgrund zeitlicher Konstellationen (seit Januar bis März 2004 konnte ich nicht an den Treffen teilnehmen) ergab sich noch keine Gelegenheit, dieses Anliegen zu thematisieren und den nächsten *Lernschritt* zu gehen – nämlich gemeinsam zu überlegen, wie sich die Gruppe von der Erwartungshaltung emanzipieren kann, dass jemand “von außen” sich um die Fortführung des Prozesses kümmert. Dies zu behandeln, bleibt den nächsten künftigen Treffen vorbehalten.

Einer der folgenden Schritte wird sein, auch über das Toleranz-Bündnis hinaus das Bürgerhaus Prenzlau zu einem “alternativen Lernort” zu gestalten. Gespräche dazu sind geplant, und dabei soll es vor allem um den Aspekt des generationsübergreifenden Lernens gehen, der sich an diesem Ort besonders anbietet: Bürgerhaus und Jugendhaus sind räumlich miteinander verknüpft, bislang aber (das Jugendhaus wurde erst unlängst neu in Betrieb genommen) noch nicht zu wirklich neuartigen Formen der Kooperation gelangt. Hier bietet sich ein breites Feld für intermediäre Intervention, die zunächst auch – als Angebot – mit großem Interesse aufgenommen wurde. Dies bedeutet, dass mein intermediäres Handeln sich einerseits auf die weitere Begleitung des Bürgerbündnisses, andererseits aber ebenfalls auf die (weitere) Ausgestaltung des Bürgerhauses zu einem Ort für neuartige, auch alternative Lernangebote konzentrieren wird.

## **5 Hat intermediäres Handeln Lernkultur verändert?**

### **5.1 Lernkultur der Gruppe**

Betrachtet man den Prozess, in dessen Verlauf sich aus einer kleinen Initiativ-Gruppe ein Bürgerbündnis geformt hat, so kann man bereits daran erkennen, dass beharrliche intermediäre Intervention dazu geführt hat, dass sich innerhalb dieser Gruppe neuartige Lernprozesse vollzogen haben. So fand nicht nur eine zahlenmäßige Erweiterung der Gruppe statt, sondern die Art der Zusammenarbeit entwickelte sich von einer eher organisatorisch-technischen (der Vorbereitung der Toleranztage) zunehmend zu einer qualitativ neuartigen Kommunikation über gemeinsame Strategien. Dies mündete übrigens darin – und dies sei als Indikator festgehalten – dass die Idee entwickelt und in-

zwischen realisiert wurde, gemeinsam einen nächsten Schritt zu vollziehen – nämlich die Zusammenarbeit mit dem Bürgerbündnis für Toleranz in Angermünde. Ein entsprechendes Auftakt-Treffen fand am 6. Januar 2004 in Angermünde statt, an dem einige Vertreter/-innen des Prenzlauer Bündnisses, darunter auch ich, teilnahmen.

Inzwischen wurden gemeinsame Vorhaben entwickelt, die in diesem Jahr erstmals umgesetzt werden. Diese neuartige, sozusagen “grenzüberschreitende” Vernetzung, die aus dem Bündnis selbst heraus vollzogen und nicht von außen oktroyiert wurde, wird nur als erster Schritt in die Richtung verstanden, weitere derartige Bündnisse und Initiativen künftig in die Arbeit einzubeziehen, das heißt ein Netzwerk aufzubauen, das in absehbarer Zukunft die gesamte Region quasi überzieht und Aktivitäten gegen Fremdenfeindlichkeit und für Toleranz bündelt. Auch dies mag wiederum ganz alltäglich erscheinen – man muss es aber auf der Folie regionaler Bedingungen betrachten: große räumliche Distanzen, die allein schon physischen Aufwand bedeuten (entsprechende Orte sind durchaus 100 km voneinander entfernt), und dazu die Notwendigkeit, sich immer wieder gegen Resignation und Hoffnungslosigkeit positionieren zu müssen (was zusätzliche Energien und einen gelegentlich schwer zu begründenden Optimismus braucht).

Wesentlich erscheint uns, dass durch eine derartige Tätigkeit im Ehrenamt bzw. im sozialen Umfeld Kompetenzen erworben werden, die in hohem Maße in andere Lebensbereiche transferierbar sind – abgesehen davon, dass sie dazu beiträgt, das Außenimage der Region, wie bereits dargelegt, aufzuwerten. Um sich selbst erfüllenden (Negativ-)Prognosen entgegenzuwirken, ist es unabdingbar, Potentiale und Kompetenzen der Region nach innen und außen sichtbar und erkennbar zu machen. Auch in dieser Hinsicht scheint uns die Mitwirkung an dem beschriebenen Prozess als Element der Ausgestaltung einer zukunftsfähigen Lernkultur von Bedeutung.

Ebenso wichtig ist die gemeinsame Erfahrung, ein Bürgerbündnis auch als Ort des Lernens zu verstehen und zu etablieren. Dieser Prozess befindet sich aber in mancher Hinsicht noch in einem Anfangsstadium, denn es ist bisher nicht gelungen, hier ein sozusagen kontinuierliches (oder auch diskontinuierliches) Lernbedürfnis zu erzeugen, d. h. einen entsprechenden Bedarf nachhaltig zu evozieren, der schließlich zum *selbstbestimmten* Lernen führt. Auch muss noch einmal betont werden, dass Frustration und Resignation bei vielen Menschen zu Demotivation und infolge zu Lernverweigerung geführt haben. Insofern hatten die Workshops dreierlei Funktion:

Zum einen die Professionalisierung und damit Stabilisierung ehrenamtlicher Arbeit mit positiven Auswirkungen in die berufliche Tätigkeit hinein; zum

Zweiten die Unterstützung einer sehr spezifischen ehrenamtlichen Tätigkeit, nämlich des Engagements gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus und schließlich drittens die Erfahrung gemeinsamen selbstbestimmten Lernens, eines Lernens, das auf intrinsischer Motivation beruhte und nicht zuletzt deshalb den Beteiligten tatsächlich auch Spaß gemacht hat und eine Fülle von schöpferischen Potentialen bei ihnen freisetzte.

## **5.2 Lernerfahrungen der Intermediärin – regionale Spezifika**

Wie bereits erwähnt, wechselten meine Rollen als Intermediärin im beschriebenen Fall mehrmals – zunächst Lernunterstützerin (Vermittlung von Methodenkompetenz), dann “Vernetzerin”, Initiatorin (Hinwirken auf prozessuale Behandlung des Themas) und schließlich über einen längeren Zeitraum Mitglied der Gruppe im Sinne einer teilnehmenden Beobachterin. Als Unterstützung für die Gründung des Bündnisses wurde schließlich die Methode der Zukunftswerkstatt gewählt und danach erfolgte die Lernberatung, Projektentwicklung und -umsetzung (einschließlich Mittelakquise). Zurzeit geht es wieder um die teilnehmende Beobachtung, die in diesem Jahr sicher zur vorherrschenden Rolle geraten wird.

Die größte Überraschung in diesem Prozess war das völlig ausbleibende Feedback auf das Angebot des selbstbestimmten Lernens, was sich in diesem Fall auf die zu wählenden *Inhalte* bezog (im Sinne der Selbstgestaltung eines Curriculums aus gegebenem Lernanlass). Die Erkenntnis daraus war u. a., dass bestimmte, unter den regionalen Bedingungen offensichtlich völlig neue Angebote, einer viel geduldigeren, behutsameren Vorbereitung bedürfen. Eine weitere Erkenntnis, ganz am Anfang des Prozesses war die, dass in peripheren Regionen der Begriff “Innovation” anders untersetzt werden muss. Vieles, was im großstädtischen oder gar internationalen Kontext längst als selbstverständlich erscheint, bedarf hier einer ganz anderen Herangehensweise. Das betraf im konkreten Fall die – weitgehend zu Unrecht – erwartete Methodenkompetenz. Hier liegt übrigens auch eine ausgesprochene Schwachstelle von ABM: Nach unserem Wissen wurden seitens der Bundesagentur für Arbeit und der Bildungsanbieter entsprechende Angebote nicht oder so gut wie nicht gemacht, d. h. wertvolle Zeit, die die Arbeitnehmer in diesen Maßnahmen zu brachten, wurde nicht genutzt, um tatsächlich *innovative* Bildungsangebote zu unterbreiten und Menschen darin zu unterstützen, selbstständig, verantwortungsbewusst und gar phantasievoll die Lösung ihrer Probleme anzugehen. Die Fähigkeit, strukturiert und zielorientiert zu denken und Ideen entsprechend umzusetzen, wird offensichtlich im Sinne eines Lernangebots für Kompetenzentwicklung gar nicht in den Blick genommen. (Bezeichnend

scheint uns, dass die gelegentlich von Bildungsträgern angebotene Vermittlung von “Kreativtechniken” in der Regel “Basteln”, bestenfalls das Gestalten mit Naturmaterialien u. Ä. meint und den Begriff damit unzulässig einengt.)

Andererseits haben uns Erfahrungen aus anderen Projektkontexten (zum Beispiel in der Arbeit mit langzeitarbeitslosen Schäferinnen) gezeigt, dass sich die Kursteilnehmerinnen durchaus für eine andere Denkrichtung “öffnen” lassen – sehr zur Überraschung des regionalen Bildungsträgers, der unserer “innovativen” Methode (mind map) in Bezug auf diese Zielgruppe recht skeptisch gegenüberstand. Dies alles scheint uns ein Grund mehr dafür zu sein, die Entwicklung von anderen als den konventionellen Lernorten zu forcieren, die Raum für gemeinsame (Lern-)Experimente bieten, zumal unter dem Aspekt, dass konventionelle Lernorte, wie beispielsweise regionale Bildungsanbieter, in erheblicher Anzahl aus der regionalen Bildungslandschaft verschwinden werden.

Insofern gewinnen “alternative” Lernorte zukünftig mit Sicherheit an Bedeutung, zumal gerade im Bereich der NGOs (Nichtstaatlichen Organisationen, zu denen z. B. Vereine, Bürgerbündnisse und Bürgerstiftungen gehören) in idealer Weise Lernanlässe aus der gemeinsamen Tätigkeit entstehen und damit Lernen direkt an eigenes Engagement und Tätigsein gebunden und damit wesentlich effizienter werden kann.

## Literatur

Erpenbeck, J.: Der Programmbereich “Grundlagenforschung”. In: Zwei Jahre “Lernkultur Kompetenzentwicklung”. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-report, Heft 79. Berlin 2003, S. 7-90

Kirchhöfer, D.: Lernkultur – Kompetenzentwicklung, Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004

Matthiesen, U.; Reutter, G. (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2003

Mutz, G.: Bürgerschaftliches Engagement in der Tätigkeitsgesellschaft: Das Münchner Modell. In: Zimmer, A.; Nählich, S. (Hrsg.): Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven. Bürgerschaftliches Engagement im Nonprofit-Sektor, Band 1. Opladen 2000

*Octavia Wolle,  
Management für regionale Lernkulturen Brandenburg Nord, Prenzlau*