

Christian Bernhard

Region ≠ Region – Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität

1. Region: ein offener Analyse- und Planungsbegriff

Der Begriff „Region“ ist populär. Verfolgt man seine Darstellungen in den Medien, so zeigen sich Begriffe wie Regionalentwicklung, Region „Naher Osten“, Hirnregionen, regionale Produkte, Weltregionen, regionales Wirtschaften, Regionalkonferenzen oder Euroregion; auf die aktuellen Entwicklungen in der Ukraine bezogen fällt der Begriff regionaler Konflikt. Auch in der Erwachsenenbildung zeigen sich Begriffe wie Regionalisierung, regionale Identität, regionales Bildungsmonitoring, Lernende Region oder Bildungsregion.

Ersichtlich wird aus diesen Beispielen mehreres: Zum einen diffundiert der ursprünglich geografische Regionsbegriff in sehr verschiedene Bereiche, in denen anscheinend Raumausschnitte bezeichnet werden, wie die Anatomie, die Politik oder eben auch die (Erwachsenen-)Pädagogik. Zum anderen scheint der Begriff „Region“ bezüglich des Umfangs, den er umreißen soll, zu differieren; also gibt der räumliche Terminus selbst über den physischen Raum, den er beschreibt, sehr wenig Auskunft, wie der Vergleich der Beispiele Hirnregion und Region „Naher Osten“ deutlich macht. Dies trifft auch für die Erwachsenenbildung zu: Während regionales Bildungsmonitoring, wie in „Lernen vor Ort“, ein administratives Territorium auf Kreisebene zugrunde legt, beschreiben Lernende Regionen Netzwerke, die ebensolche administrative Territorien oftmals überschreiten.

Neben diesem Begriffsimport wird auch die erneut aufflammende Debatte um erwachsenenpädagogischen Raum (vgl. Bernhard/Lang/Nugel 2013¹) zum Anlass genommen, den Regionsbegriff in seinem Beschreibungs- und Analysepotenzial zu untersuchen und zu vertiefen. Dies geschieht in historischer Perspektive unter den Fragestellungen: „Was ist Region in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung?“ sowie „Was ist die Konsequenz aus der Verwendung verschiedener Regionsbegriffe?“

„Region‘ gehört ohne Zweifel zu den Begriffen mit einer ausgeprägten aktuellen Diskurskonjunktur“ (vgl. Blotevogel 2000, S. 491). Zunächst in den 1960er Jahren noch ein spezifisch deutscher, geografischer Fachterminus, wurde Region in den 1980er und 1990er Jahren „geradezu zu einem Modewort in der Öffentlichkeit und Politik, aber auch vielen Wissenschaften, und ein Ende der Konjunktur ist auch im

¹ Vgl. dazu auch Faulstich/Faulstich-Wieland (2012); Feldmann/Schemmann (2006); Themenheft: „Lernorte und Lernräume“ (HBV 2013).

ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts noch nicht in Sicht“ (ebd.). Heute besteht selbst im wissenschaftlichen Gebrauch „ein schillerndes semantisches Feld“ (ebd., S. 496). „Ähnlich wie beim Begriff ‚Raum‘ lässt sich oft kaum noch ausmachen, was ‚eigentlicher Sinn‘ und was Metapher ist“ (ebd.).

Positiv gewendet könnte man Region als unspezifischen Begriff bezeichnen (vgl. Kuper 2009), dessen Fruchtbarkeit in dessen geringer Präzision liegt. Diese Fruchtbarkeit ergibt sich vor allem aus dem Konstruktcharakter des Regionsbegriffs: „Allgemein versteht man unter einer Region einen aufgrund bestimmter Merkmale abgrenzbaren, zusammenhängenden Teilraum mittlerer Größenordnung in einem Gesamtraum“ (Sinz 2005, S. 919). In sozialräumlicher Position stellen Regionen stets „zweckgebundene Raumaufteilungen“ dar,

deren Abgrenzung je nach den einbezogenen realen Sachverhalten oder Absichten unterschiedlich ausfallen muss. Regionen sind demnach ein intellektuelles Konstrukt, das durch die Auswahl von Identifikations- und Abgrenzungskriterien bezogen auf ein bestimmtes Problem erzeugt wird (ebd., S. 920).

Man unterscheidet die analytische Konstruktion von Regionen

- nach dem Ähnlichkeitsprinzip (z.B. Tourismusregion, Bergregion, Montanregion);
- nach Verflechtung um ein Zentrum, sogenannte funktionale Regionen (z.B. Einpendler- und Auspendlerregionen, Einzugsgebiete von Großstädten);
- nach politischen Planungsregionen, die oftmals auf Basis der anderen beiden Methoden gebildet und politisch-pragmatisch korrigiert werden (vgl. Sinz 2005). So überschreitet von den über 90 bundesdeutschen Planungsregionen nur eine einzige eine Landesgrenze (vgl. Pehl 1998), vermutlich aufgrund verschiedener administrativer Hindernisse, die eine pragmatische Anpassung erforderlich machen.

Ersichtlich wird durch die gemachten Ausführungen Folgendes:

- Region ist als „Teilraum mittlerer Größe in einem Gesamtraum“ (siehe oben) ein „relationaler Begriff“ (Luutz 2005, S. 38). Entscheidend für die Definition von Regionen ist also zunächst die Frage nach dem zu unterteilenden Gesamtraum: So ist die Rede von Weltregionen, einem *Europa* der Regionen oder *Hirn*regionen zu verstehen.
- Um eine Region zu definieren, ist mindestens ein inhaltliches Kriterium notwendig, das eine Region von der nächsten abgrenzt. Dieses inhaltliche Kriterium ist die Antwort auf ein inhaltliches Problem oder eine Frage.
- Region enthält daher eine analytische Dimension, die die Antwort auf eine gestellte Frage ermöglicht und den Regionsbegriff in seiner Verwendung an eine Frage bzw. ein Problem bindet.
- Region enthält zudem eine Planungsdimension. Die Planung baut zwar auf der Analyse auf, ist aber unter Umständen nicht deckungsgleich, da politisch-pragmatische Überlegungen eine Rolle spielen, die den analytischen Regionszuschnitt pragmatisch korrigieren können.

Die bisherige Darstellung zeigt, dass bei der Verwendung des Regionsbegriffs immer zu fragen ist, wer mit welchen Begründungen das inhaltliche Kriterium für Regionen definiert (vgl. Blotevogel 2000), was dadurch in den Blick gerät und was dadurch ausgeblendet wird. Oder: „In Abhängigkeit von Auftraggebern, den Adressaten und Zielsetzung gibt es situativ unterschiedlich sinnvolle Regionsabgrenzungen“ (Weishaupt 2009, S. 197).

Die verschiedenen Regionsabgrenzungen werden nachfolgend bezogen auf die Erwachsenenbildung aufgezeigt und diskutiert. Dabei ist auch der Unterschied zwischen Analyse- und Planungsregion zu berücksichtigen. Denn mit Regionen werden räumliche Unterscheidungen und Kartierungen getroffen, die – sobald professionelles, didaktisches Handeln daran ausgerichtet wird – auch zu sozialen Grenzen werden können:

Unterscheidungen sind zunächst nur symbolische Grenzen, das heißt sprachliche Etikettierungen zur Kategorisierung von Menschen, Praktiken, Objekten, Raum und Zeit. Zu sozialen Grenzen werden diese erst in dem Maße, wie sie bestimmte Handlungsweisen motivieren und mit ungleichem Zugang zu und Verteilung von Ressourcen und Gelegenheiten einhergehen (Kroneberg 2014, S. 9).

2. Region in der Literatur zur Erwachsenenbildung

2.1 Region im Zusammenhang mit regionalen Disparitäten

Der Begriff „Region“ findet in den 1970er Jahren ausgehend vom Sputnik-Schock und der anschließenden Frage nach nötigen Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland erste Verwendung in der Erwachsenenbildung (vgl. Sixt 2010, S. 17). Als Reaktion darauf sollten mittels einer flächendeckenden Grundversorgung mit Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung „Begabungsreserven“ (ebd.) in der Landbevölkerung ausgeschöpft werden. Mit diesem Fokus erhielten daher die Frage nach den Disparitäten zwischen Stadt und Land in Bezug auf Bildungschancen (vgl. Weishaupt 2009, S. 190; Höhne 2010) und die Bearbeitung regionaler Disparitäten in der Angebots- und Nutzungsstruktur von Weiterbildung (vgl. Weishaupt/Böhmkasper 2010; Fischbach 2011; Weishaupt 2009) eine prominente Stellung. Im Zuge dessen finden die bis heute diskutierten Konzepte der Landandragogik (v.a. Faber u.a. 1981; Faber 1994) bzw. der Erwachsenenbildung im ländlichen Raum (Klemm 1997) hier ihren Ursprung.

Aufgrund dieser expliziten Thematisierung der Ungleichheiten zwischen Stadt und Land, ist es zunächst schwierig, ein konkretes inhaltliches Abgrenzungskriterium festzumachen, denn das Stadt-Land-Gefälle ist multidimensional und die Frage, was denn eigentlich in Abgrenzung zur Stadt ländlicher Raum sei, lässt sich vielfältig beantworten. Entscheidend für die Diskussion um die Ausschöpfung von Begabungsreserven wären Weiterbildungsstrukturen und -teilnahme. Dennoch verwendete man hier Planungsregionen auf Basis der Analyseraster von Raumordnungsregionen oder

Kreisen, wie von der Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung vorgeschlagen (vgl. Pehl 1998). In diesen werden ländliche Räume über das Kriterium „Siedlungsdichte“ klar bestimmt und von verstederten oder Agglomerationsräumen abgegrenzt – ähnlich auch auf Kreisebene. Das inhaltliche Kriterium der Abgrenzung ist also die Siedlungsdichte. Die Vergleichsebene ist die Planungsregion oder die Kreisebene, weshalb ein administrativer Regionsbegriff zugrunde liegt, auf dessen Basis auch politisch gestaltet wird.

Die Debatte um räumliche Disparitäten in der Weiterbildungsstruktur existiert bis heute zum Beispiel im „Lernatlas 2011“ der Bertelsmann-Stiftung (2011) und bedeutet immer auch eine Kritik am Bildungssystem der Bundesrepublik. Trotz der auf Basis der Weiterbildungsgesetze ausgebauten Weiterbildungsstrukturen bleibt bis heute die damals angestrebte flächendeckende Grundversorgung unerreicht (vgl. Weishaupt 2009, S. 190; Höhne 2010). Dies liegt auch darin begründet, dass Regionen heute untereinander in Konkurrenz um Standortfaktoren, wie etwa Weiterbildungsmöglichkeiten, stehen. Diese neue Argumentationsstruktur konterkariert die ursprüngliche Diskussion und steht ihr normativ entgegen (vgl. Höhne 2010).

2.2 Region als Strukturmoment von Weiterbildungspolitik

Eine andere Art der Verwendung des Regionsbegriffs lässt sich an den Arbeiten von Faulstich und verschiedener Co-Autoren (1991, 1992, 1996, 1997, 2001) zu institutionellen Weiterbildungsstrukturen unter anderem an den Beispielen Hessen und Schleswig-Holstein feststellen. Auch hier wird vor dem Hintergrund einer flächendeckenden Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten argumentiert, erneut mit Fokus auf die Landbevölkerung, aber auch darüber hinaus. In den empirischen Erhebungen operationalisieren die Autoren Regionen als Landkreise. Neu ist die Konsequenz aus den jeweiligen Untersuchungen: Während in den 1970er Jahren die Weiterbildungsstruktur ausgebaut wurde, sieht Faulstich in den 1990er Jahren die Lösung in deren besserer Koordination. Faulstich (1992) versteht die Weiterbildungspolitik vor allem als „eine regionalpolitische Aufgabe“ (ebd., S. 134) und schlägt vor, mit regionalen Weiterbildungsräten eine regionale Weiterbildungspolitik auf Kreisebene umzusetzen. Er fordert also Regionalisierung und Vernetzung als Mittel von Weiterbildungspolitik.

Als theoretische Lösungsalternative für neue gesellschaftliche Vermittlungs- und Entscheidungsformen pointiert die Diskussion um Netzwerke einen Regulationsmechanismus „dritter Art“ (Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001, S. 14).

Das heißt, es wird von einem administrativen Raumbegriff ausgegangen, in dessen Grenzen Netzwerke entstehen sollen. Es handelt sich also um eine Mischung von funktionalem und administrativem Regionsbegriff. Hinzu kommt die Verwendung von administrativen Einheiten als Analyseregionen.

2.3 Region als Netzwerk

Die offene Definition von Region findet ein Ende ab dem Zeitpunkt, an dem Region nicht mehr als geografischer Ausschnitt eines Terrains und somit im Sinne einer administrativen Abgrenzung oder Planungsregion beschrieben wird, sondern als Netzwerk. Einschneidend wirkt dabei das Bundesprojekt „Lernende Regionen“, das bereits in seiner Ausschreibung Netzwerke thematisiert und inhaltlich fordert. Hier werden in erwachsenenpädagogisch relevanten Kontexten erstmals Regionen als Netzwerke definiert. Im Sinne des Projekts übernehmen auch Dobischat/Düsseldorff/Nuissl/Stuhldreier (2006, S. 25) dieses Regionskonzept in der Zwischenevaluation des Programms.

In der benannten Vorstudie zum gleichen Programm hatten Faulstich/Vespermann/Zeuner (2001) noch anders argumentiert, indem sie von „regionalen Kooperationsverbünden“ bereits im Titel sprechen. Die Region ist bei diesen Autoren das Zielterrain von Kompetenzentwicklung und wird durch administrative räumliche Einheiten begrenzt. Das Netzwerk stellt in dieser Konzeption ein Instrument einer neuen, regionalisierten Regulationsstrategie dar.

Im Vergleich zur Debatte um Regionen als Netzwerke lässt sich bei Faulstich ein Unterschied im Verhältnis der Begriffe zueinander feststellen. Während er zunächst Regionen administrativ überordnet und innerhalb des administrativen Terrains regionale Weiterbildungsräte konzipiert, stellt die spätere Debatte das Netzwerk direkt in den Vordergrund und legt somit die Vorausnahme zugrunde, dass Regionen durch Netzwerke konstituiert werden und nicht durch administrative Grenzen.

Theoretisch fundiert wird die begriffliche Veränderung durch die Raumplanungswissenschaften, für die – hier stellvertretend genannt – Fürst (2002) definiert: „Regionen im sozialwissenschaftlichen Sinne werden durch menschliches Handeln konstituiert. Ihr Kennzeichen ist eine besondere Interaktionsdichte, welche sie gegenüber ihrem Umfeld unterscheidet“ (ebd., S. 22). Somit macht Fürst die Interaktionsdichte und die sozialen Interaktionen zum inhaltlichen Definitions kriterium für die Region.

Hinzu kommt die zweite Annahme, diese hohe Interaktionsdichte würde in konkreten Problemlagen entstehen (vgl. Gnabs 2004, S. 196), welche es anhand von Kooperation und Netzwerken zu bearbeiten gilt. Somit kommt zur Interaktionsdichte noch ein thematisches Moment hinzu, welches sich als Inhalt der Problemlage auch qualitativ beschreiben lässt. Folglich verlieren administrative Grenzen ihre Bedeutung, wenn das zu lösende Problem ebenfalls die Grenzen überschreitet. Die Grenzüberschreitung findet sich auch in der Argumentation von Fürst:

Es gibt Akteure – primär Politiker und Verwaltungsleute –, die territorial gebunden sind, weil der institutionelle Rahmen, in dem sie handeln und Bedeutung haben, territorial abgegrenzt wurde. Aber immer mehr Akteure interagieren funktional [also im Hinblick auf das zu lösende Problem]: Für sie sind die Kooperationspartner entscheidend, nicht der Raum, in dem sie leben. Das gilt allerdings mit Einschränkungen. Denn die sog. „Raumüberwindungskosten“ (Transport) und die

spezifischen Vorlieben für Räume (Raumpräferenzen) erzeugen Raumbindungen und stärken damit die territoriale Komponente (Fürst 2002, S. 23).

Mit Sinz gesprochen wird hier der Regionsbegriff stärker funktional-räumlich als an administrative Planungsregionen gebunden. Gleichzeitig wird der Regionsbegriff – findet eine Verortung im Feld der Erwachsenenbildung mit Bezug auf Flechsig und Haller (1975) statt – didaktisch, denn er wird an das Organisieren von Bildungsstrukturen und Lehrprozessen durch Stakeholder der Erwachsenenbildung gebunden.

2.4 Region als Zielgebiet von Regionalentwicklung

Die explizite Auseinandersetzung mit Regionalentwicklung als Ziel von Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist eher geringfügig – Höhne spricht sogar von „vernachlässigt“ (2010, S. 181). Besonders hervorzuheben im Kontext von Regionalentwicklung sind die Arbeiten von Ekkehard Nuissl (z.B. 1995, 2010), aber auch Teile der Länderstudien in Hessen und Schleswig-Holstein (Faulstich u.a. 1991; Faulstich u.a. 1996) widmen sich diesem Thema. Hier sind Schlagworte wie das Herauskehren von „endogenen Potentialen“ (Faulstich u.a. 2001, S. 12; Nuissl 2003) zentral. Darüber hinaus thematisieren seitens der Berufspädagogik Dobischat/Husemann (1997) das Feld Arbeitsmarktentwicklung als Regionalentwicklung. In den 2000er Jahren nimmt das BMBF-Programm „Lernende Regionen“ Regionalentwicklung als Zielgröße auf (vgl. BMBF 2006). Die Beforschung von Regionalentwicklung hat jedoch bisher in der Erwachsenenbildung eine eher kleine Rolle gespielt. Andererseits könnte man auch argumentieren, dass (Erwachsenen-)Bildung immer gesellschaftsbezogen ist und somit immer auch Regionalentwicklung in sich trägt. Insbesondere in der Berufsbildung und in der politischen Bildung drängt sich dieser Gedanke auf, den Fischbach (vgl. 2011, S. 197) mit DeHaan pointiert: Lernen vor Ort heißt auch immer Lernen für den Ort.

Ein bestimmter Regionsbegriff lässt sich der Debatte insgesamt jedoch nicht zuschreiben; er wechselt mit den theoretischen Grundannahmen.

2.5 Zwischenfazit: Regionalisierung als Steuerung unter Marktmechanismen

Es ist eine begriffliche Verschiebung weg von einem administrativen Regionsbegriff hin zu einem netzwerkbasierten Regionsbegriff festzustellen. Die administrative Region tritt dabei allerdings nur in den Hintergrund und wird nicht obsolet. In den neueren Programmen wie „Lernen vor Ort“ oder „HessenCampus“ werden erneut Kommunen und Landkreise angesprochen, in denen Netzwerke entstehen sollen. Auch bei den Lernenden Regionen waren bereits Arbeitsagenturen einzubinden, so dass auch deren Bezirke eine Rolle spielten, wenn sie auch nicht Planungsgrundlage waren. Die benannte und nun auch bereits relativierte Verlagerung hin zu Netzwerken entspricht neueren Ansätzen der Geografie und Raumplanung. Diese begründen sich in einem empirischen Phänomen sowie in einem Planungsproblem: Das empirische Phänomen besteht in der geringeren Bedeutung von administrativen Grenzen (etwa

durch den Abbau der Grenzen innerhalb Europas). Das Planungsproblem umschreibt die Regulationsmechanismen dritter Art wie sie bei Faulstich (Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001) zu finden sind:

Die Netzwerk-Diskussion beschreibt zwar weder neue empirische Phänomene noch behandelt sie ein theoretisch unerschlossenes Thema [...] Sie ist primär Ausdruck davon, dass die Steuerung im Modernisierungsprozess einer Gesellschaft außer durch Institutionen immer mehr durch überlagernde Netzwerke erfolgt (Fürst 2002, S. 23).

Es wird deutlich, dass sich der Planungs- und Steuerungsgedanke wie ein roter Faden in verschiedenen Facetten durch alle geschilderten Momente des Regionsbegriffs zieht: Werden im sogenannten „Report 75“ noch Steuerungsmaßnahmen zur besseren Versorgung der Landbevölkerung beschrieben (vgl. Weishaupt/Böhm-Kasper 2010), so spricht Faulstich (vgl. Abschnitt 2.2) explizit vom Regulationsmechanismus dritter Art innerhalb von administrativen Planungsregionen; diese administrativen Regionen entfallen in der Netzwerkdebatte und nur noch die Netzwerkakteure selbst entscheiden.

Diese Verschiebung hin zum Netzwerk scheint bemerkenswert im Kontext der stärkeren Steuerung durch den freien Weiterbildungsmarkt, in dem nicht mehr der Staat territorial die Abdeckung organisiert, sondern sich Organisationen selbst ihre Kooperationspartner suchen müssen. Es handelt sich um eine Verlagerung der Steuerung von der staatlichen Ebene stärker auf Organisationen der Weiterbildung im „neuen Paradigma politischer Steuerung von ‚Autonomie‘ und ‚Verantwortung‘“ (Höhne 2010, S. 188). Forderte Faulstich noch regionale Bildungsräte, die durch die Politik in administrativen Regionen einzusetzen sind, gibt die Politik in der Netzwerkdebatte diese Steuerungsverantwortung den Organisationen der Weiterbildung selbst auf. Es handelt sich bei der Diskussion um Netzwerke daher nicht nur um eine Form der Steuerung, sondern auch um eine neue Form der *Selbststeuerung*, die durch die oftmalige Organisation in Projektform zusätzlich aufzufangende Unsicherheiten in sich trägt (ebd.). Dabei stellt Fischbach (2011, S. 203) die Frage, inwieweit Institutionen überhaupt in der Lage sind, „eine solche umfassende Kooperationsleistung zu erbringen“, sowohl in Bezug auf die eigenen Kompetenzen als auch in Bezug auf zeitliche oder andere Ressourcen.

Kritisch lässt sich die starke Verwendung des Regionsbegriffs auf der Steuerungsebene als Containerperspektive kommentieren. Denn: Ob hier nicht die Region als

Behälter bzw. Container für vorab definierte Ziele zu begreifen [ist, bleibt offen]. Regionen fungieren dann als bloße Umsetzungsebenen ohne die Berücksichtigung der Frage, inwieweit durch Vernetzungen und Kooperationen neue Räume aufge spannt werden (Ahrens 2010, S. 223).

So kann in Anschluss an Mader/Weymann (1979) die allen Autoren inhärente Planungsperspektive, die ohne Interaktion mit den Adressaten von Weiterbildung realisiert wird, überspitzt als normativ in Bezug auf die Teilnehmer bezeichnet werden:

Eine „interpretative Interaktion“ (ebd., S. 351) in Bezug auf die potenziell an Weiterbildung teilnehmenden Subjekte zur Klärung lebensweltlich-räumlicher Relevanzen und Wirklichkeitsbeschreibung bleibt aus. Die Planenden „nehmen an, daß ihre Beschreibungen und Erklärungen die gesellschaftliche Wirklichkeit der Zielgruppe/ Adressaten zwar nicht vollständig, aber doch objektiv erfaßt“(ebd.) werden.

3. Ausblick: Weitung des Regionsbegriffs durch das Entgegenstellen der Subjektperspektive

Um einer solchen Containerisierung vorzubeugen, bietet sich an, eine räumlich geweitete Erwachsenenbildungsperspektive, die auch Lernen und Bildung aus Sicht von Adressaten, Zielgruppen und potenziellen Teilnehmenden in den Blick nimmt, zu fokussieren. Dazu wird der Anbieter- und Planungsperspektive, die dem Regionsdiskurs inhärent zu sein scheint, eine subjektive Perspektive zur Seite gestellt und somit subjektiv-räumliche Relevanzen der Adressaten in Bezug auf ihre physische Lebenswelt einbezogen. Dies geschieht bereits in einigen Arbeiten in der Sozialen Arbeit mit Hilfe von Raumkonzepten, wie denen von Martina Löw (2001) oder Benno Werlen (2004).

Werlen beschreibt in seinem Entwurf einer Sozialgeografie Raum als subjektive Dimension von Handeln. Die bisherigen Konzepte von Raum stellen seiner Ansicht nach zu sehr den Raum an sich ins Zentrum. Raum müsse als eine von drei Dimensionen von sozialen Praktiken gesehen werden: subjektive Welt (mentaler Bereich), soziale Welt (sozial-kulturelle Gegebenheiten) und physisch-materieller Kontext (Raum) (vgl. Werlen 2013). Denn: Materie allein bietet keine Sinnstruktur oder Handlungsmöglichkeiten, nur deren subjektive Wahrnehmung und Deutung. Auf dieser Basis gilt es, Handlungen räumlich als Regionalisierungen zu betrachten, anhand derer Geografien durch (machtvolle und weniger machtvolle) Akteure (re-) produziert werden. Auf diesem Wege tritt Räumlichkeit an die Stelle von Raum und somit gesellschaftliche Räumlichkeit (vgl. ebd.). In diesem Sinne kann auch die Regionalität von didaktischen, planerischen oder (Lern-)Handlungen an die Stelle von Region treten.

Mit dieser Argumentation wird ein zwei- oder mehrstufiger Raumbegriff möglich, wie derjenige von Schönig für die Soziale Arbeit (vgl. 2008, S. 14). Er trennt Sozialraum analytisch und pragmatisch in zwei gleichberechtigte Perspektiven: „Offenbar benötigt die Sozialraumorientierung als Konzept Sozialer Arbeit einen ihr adäquaten speziellen Sozialraumbegriff“ (ebd., S. 16). Während die Politik nur generalisierende und grobe Normen für den Umgang mit sehr differenten Lebenslagen vorgeben kann, ist die Arbeit vor Ort auf den Einzelfall bezogen und komplex. Aufgabe der Professionellen ist somit die Vermittlung zwischen Einzelfall und politischer Struktur. Thesenartig vereint Schönig die beiden Ebenen: „Soziale Arbeit ist komplexe Intervention als besonderes Instrument der praktischen Sozialpolitik“ (ebd.). Die Ziele der Sozialen

Arbeit werden aus der Politik bestimmt, so dass in der Planung zunächst immer der territorial-administrative Raumbegriff vorherrscht.

Dieser territoriale Raum steht in der Regel am Beginn und auch am Ende sozialraumorientierter Arbeit – insbesondere dann, wenn mit Sozialraumbudgets gearbeitet wird. [...] Die praktische Soziale Arbeit mit den Bewohnern eines Sozialraums basiert darauf, dass für die einzelnen Zielgruppen durch ihr Handeln und ihre Sinnzuschreibung unterschiedliche Sozialraumdefinitionen relevant sind. Diese Sozialraumdefinitionen beschreiben Aktionsräume einzelner Personen und Gruppen und weichen in der Regel von den administrativen Sozialraumgrenzen ab. Sie bestimmen die sozialraumorientierte Arbeit in der Praxis (Schönig 2008, S. 16).

Das Ergebnis ist bei Schönig ein zweistufiger Raumbegriff, der einerseits scharfe Grenzen kennt und die Perspektiven der kommunalen Entscheider berücksichtigt (ähnlich den Planungsregionen in der Geografie), der andererseits aber auch die Subjekte und deren von den kommunal festgelegten Territorien abweichende Räume berücksichtigt und somit pädagogische Handlungsrelevanz besitzt. Zentral in Schönigs Konzept ist die Gleichberechtigung der beiden Begriffe, die nach seiner Ansicht nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten (vgl. ebd.), sowie die Vermittlung durch professionelle Pädagogen zwischen ihnen – ähnlich dem normativen und interpretativen Paradigma in der Zielgruppendifiskussion (vgl. Mader/Weymann 1979, S. 350).

Mit einer solchen interpretativen Perspektive, die auch an die oben referierten Gedanken von Fürst anschließbar ist, ergeben sich für die Forschung zum analytischen Potenzial des Begriffs „Region“ die folgenden neuen Desiderate und Forschungsmöglichkeiten:

Desiderat 1 – die *subjektiv-räumliche Seite von Lernen* (vgl. Kraus 2014; Faulstich/Faulstich-Wieland 2012) als die Möglichkeit „*Bildungslandschaften ,von unten‘ zu denken*“ (Reutlinger 2012; in ähnlicher Konzeption Scheunpflug 2013): Dies würde in Anknüpfung an Blotevogel (2000) (vgl. Abschnitt 1) die Subjekte sowie deren Lernanlässe in ihren für sie subjektiv relevanten und auch räumlichen Lebenswelten zum konstitutiven inhaltlichen Element eines Regionskonzepts machen. In den Fokus der Betrachtung rücken dann individuelle Lernprozesse statt – wie bisher mehrheitlich geschehen – das Lehren bzw. das Organisieren von Lehrprozessen seitens der pädagogischen Akteure. Region bekäme so – gebunden an Handlungsproblematiken (Ludwig 2005, S. 75) – eine Dimension, die nicht an künstlichen, administrativen Grenzen von Zuständigkeitsbereichen endet, sondern mit der räumlich-lebensweltlichen Begrenzung eines Themas. In diesem Desiderat können sich Konzepte wie „Aneignung“ (Deinet 2013) oder „regionale Identität“ (Obkircher 2010), aber auch Biografieforschung (vgl. Böhnisch/Schroer 2013) fruchtbar zeigen. Diese Perspektive kann darüber Auskunft geben, wie Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Zukunft an diese subjektiv-räumliche Seite von Lernen besser anknüpfen können.

Desiderat 2 – die *Vermittlungsarbeit der professionellen Erwachsenenbildner in Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in räumlich entankerten Lebenswelten* (vgl. Werlen 2002): Viele Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeiten im von Schönig (2008) umrissenen Zwiespalt zwischen administrativer und lebensweltlicher Region ihrer Teilnehmenden. Im Auftrag sind sie einerseits an administrative Regionen und Zielgruppen gebunden, nehmen aber andererseits auch Themen und Projekte auf, die von außerhalb dieser Regionen kommen, wenn sie dazu gesellschaftlichen oder individuellen Bedarf innerhalb ihres Zuständigkeitsgebiets feststellen, wie das konzeptuell auch Zeuner (2011) aufzeigt. Auch Teilnehmenden-Einzugsgebiete orientieren sich nicht an administrativen Grenzen, sondern an Angebot, Entfernung und Erreichbarkeit. Organisationen der Erwachsenenbildung registrieren dies über die Analyse „des regionalen Umfelds“ (Gieseke 2003, S. 197) und lassen dies in ihre Programme und organisationale Identitäten (vgl. Engel 2014) einfließen. Was dieses regionale Umfeld denn ist und wie es sich im Verhältnis zwischen administrativen und lebensweltlichen Regionen der Teilnehmenden verortet bzw. örtlich erstreckt, lässt sich im Sinne Schöning's regional beleuchten. Auch formuliert Gieseke (2012) „Regionalität“ von Erwachsenenbildung/Weiterbildung schlagwortartig als Desiderat. Als Substantivierung des Wortes „regional“ beschreibt Regionalität im Sinne Werlens ein Attribut von (didaktischer) Handlung und bietet somit Potenzial für eine Analyse auf Organisationsebene. Hier ließe sich sowohl nach Begründungen für diese Verortungen als auch nach den Mitteln, mit denen räumliche Distanzen zu potenziellen Teilnehmenden überwunden werden, suchen. Laut Werlen (2013) sind genau solche Mittel zur Überwindung von räumlichen Distanzen entscheidend zur Bearbeitung von Räumlichkeit. In diesem Bereich haben Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bereits viele interessante und kreative Möglichkeiten entwickelt, die zu eruieren wären – seien es Bildungszentren in der Nähe von zentralen Bahnhöfen oder Autobahnkreuzen, die Aufnahme von Webinaren ins eigene Programm oder Marketing über Netzwerke von Partnern. Hierzu bietet die Organisationsethnografie (vgl. Engel 2014) geeignete Ansatzpunkte.

Desiderat 3 – die *Regionalität von Themen der Erwachsenenbildung als Bildungs-inhalte*: Die Themen Klimawandel, Finanzkrise oder Europäische Union lassen sich regional nicht auf einen Landkreis o.ä. beschränken, sie sind grundständig europäisch oder global – wenn auch möglicherweise sogar mit speziellen regionalen Bezügen. Kleineräumiger und anders gelagert sind regionale Themen wie die Sprache des Nachbarlandes in Grenzregionen oder das Thema Heimat. Spannend wäre auf der Suche nach Regionalität in der Erwachsenenbildung die Frage, wie diese Themen im regionalen „Einschränkungszusammenhang“ (Ahrens 2010, S. 226) gebrochen und kontextualisiert werden (vgl. ebd.).

In einer Konzeption von Erwachsenenbildungsorganisationen als „Themenportale“ (Fleige 2013, S. 47) lassen sich die drei aufgezeigten Desiderate nur schwer voneinander trennen. Um das analytische Potenzial eines Regionsbegriffs tiefergehend zu

nutzen, wären diese Ebenen zu beleuchten und vor allem deren Verhältnis zueinander zu klären. In der vorgeschlagenen um Subjekte, professionelle Pädagogen und Bildungsinhalte geweiteten Perspektive würde Region als Kehrseite der Globalisierung (vgl. Ahrens 2010) und in Zeiten des „Think global – act local“ (Nuissl 2010, S. 13) darüber hinaus stärker eine Handlungsperspektive beinhalten und an subjektiven Handlungsproblematiken (vgl. Ludwig 2005, S. 75) anknüpfen, als das bisher der Fall scheint. Eine interpretative Perspektive (Mader/Weymann 1979, S. 351) wird in der Interaktion mit lernenden Subjekten in dieser Art möglich.

Literatur

- Ahrens, D. (2010): Region. In: Reutlinger, C./Fritsche, C./Lingg E. (Hg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 221–229
- Bernhard, C./Lang, T.J./Nugel, M. (2013): Erwachsenenbildung und Raum. In: Der pädagogische Blick, H. 1, S. 77–78
- Bertelsmann Stiftung (2011): Homepage des Deutschen Lernatlas. URL: www.deutscher-lernatlas.de
- Blotevogel, H.H. (2000): Zur Konjunktur der Regionsdiskurse. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 9/10, S. 491–506
- Böhnnisch, L./Schröer, W. (2013): Soziale Räume im Lebenslauf-Aneignung und Bewältigung. In: sozialraum.de, H. 1, URL: www.sozialraum.de/sosiale-raeume-im-lebenslauf.php
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Förderrichtlinien für „Integrierte Dienstleistungen regionaler Netzwerke für Lebenslanges Lernen“ zur Vertiefung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“
- Deinet, U. (2013): Aneignungsprozesse im Sozialraum. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 220–225
- Dobischat, R./Düsseldorf, C./Nuissl, E./Stuhldreier, J. (2006): Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In: Nuissl, E. (Hg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ Bielefeld, S. 23–33
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin
- Engel, N. (2014): Lernende Grenzorganisationen. Organisationales Identitätslernen im Kontext kultureller Übersetzungspraxen. Wiesbaden
- Faber, W. (1994): Weiterbildung der Landbevölkerung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 606–612
- Faber, W./Bönnen, R./Dieckhoff, K. (1981): Das Dorf ist tot, es lebe das Dorf. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum. Düsseldorf
- Faulstich, P. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim
- Faulstich, P. (1992): Weiterbildung – Element regionaler Wirtschafts- und Kulturpolitik. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 134–139
- Faulstich, P. (1996): Regionalisierung statt Globalisierung in der Politik für die Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 306–311
- Faulstich, P. (1997): „Netze“ als Ansatz regionaler Qualifizierungspolitik. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin, S. 53–64
- Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O. (1996): Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C. (2001): Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbünde/Netzwerke im Bereich Lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. In: Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, H. 6
- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (2012): Lebensraum und Lernorte. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 104–115

- Feldmann, H./Schemmann, M. (2006): Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten. Ein Forschungsbericht. In: EB. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, H. 4, S. 189–193
- Fischbach, R. (2011): Bildungslandschaften. Reflexionskategorien und ihre professionspraktischen Konsequenzen. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 196–206
- Flechsig, K.-H./Haller, H.-D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart
- Fleige, M. (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 45–48
- Fürst, D. (2002): Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 22–23
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten. Bielefeld
- Gieseke, W. (2012): Bildungstheoretische Begründungen von Themenkulturen und Partizipationsportalen der Erwachsenenbildung. In: eb-forum, H. 4, S. 43–47
- Gnahs, D. (2004): Region als Rahmenbedingung für Weiterbildung und selbst gesteuertes Lernen. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 191–203
- Grotlüschen, A./Haberzeth, E./Krug, P. (2010): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 347–366
- HBV – Hessische Blätter für Volksbildung (2013): Themenschwerpunkt: Lernorte und Lernräume, H. 3
- Höhne, T. (2010): Bildungsregionen. Zu bildungspolitischen Konstruktionen neuer Bildungsräume. In: Tertium Comparationis, H. 2, S. 179–199
- Klemm, U. (Hg.) (1997): Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung: Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum. Frankfurt a.M.
- Kraus, K. (2014): Multilokalität des Lernens im Erwachsenenalter. Eine empirische Anregung zur Erweiterung des Lernort-Konzepts. (im Ersch.)
- Kroneberg, C. (2014): Motive und Folgen sozialer Grenzziehungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 4/5, S. 9–14
- Kuper, H. (2009): Kommentar zur Bedeutung der Kategorie Region im Rahmen der Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen, S. 201–205
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 75–80
- Luutz, W. (Hg.) (2005): Raum, Macht, Einheit. Sozialphilosophische und politiktheoretische Reflexionen. München
- Mader, W./Weymann, A. (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler, S. 347–376
- Matthiesen, U./Reutter, G. (Hg.) (2003): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld
- Nuissl, E. (1995): Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Nuissl, E. (2003): Beschäftigungsfähigkeit in der Region. In: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven. Baltmannsweiler, S. 391–398
- Nuissl, E. (2010): Netzwerkbildung und Regionalentwicklung. Münster
- Obkircher, S. (2010): Heimat. In: Reutlinger, C./Fritzsche, C./Lingga, E. (Hg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 91–98
- Pehl, K. (1998): Siedlungsstrukturelle Gebietstypen und interregionale-/kommunale Vergleiche. URL: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?id=663
- Reutlinger, C. (2012): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. Ermöglichte Perspektiven im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Räumen der Bildung und Erziehung. URL: www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php
- Scheunpflug, A. (2013): Forschungsdesiderate im Feld von Bildung und Region. Vortrag bei der Tagung des Nationalen Bildungspanels „Bildung und Region“ am 15.11.2013 in Bamberg

- Schönig, W. (2008): Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze. Schwalbach
- Sinz, M. (2005): Region. In: Ritter, E.-H. (Hg.): Handwörterbuch der Raumordnung. Hannover, S. 919–923
- Sixt, M. (2010): Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen. URL: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010110934909/3/DissertationMicaelaSixt.pdf>
- Weishaupt, H. (2009): Indikatoren für die regionale Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen, S. 189–200
- Weishaupt, H./Böhm-Kasper, O. (2010): Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In: Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 789–800
- Werlen, B. (2002): Handlungsorientierte Sozialgeographie. Eine neue geographische Ordnung der Dinge. In: Geographie heute, H. 200, S. 12–15
- Werlen, B. (2004): Sozialgeographie. Bern
- Werlen, B. (2013): Gesellschaft und Raum: Gesellschaftliche Raumverhältnisse. Grundlagen und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Geographie. In: Erwählen Wissen Ethik, H. 1, S. 3–16
- Zeuner, C. (2011): Lernen ohne Grenzen. Europäische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, S. 145–162