

INEF

Report

Institut für Entwicklung und Frieden
der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg

Von der „lernenden Region“ zur „lernenden Organisation“

Regionalentwicklung im globalen Kontext

Martina Fuchs

Heft 52 / 2001

Gerhard-Mercator-Universität Duisburg

PD. Dr. Martina Fuchs, Wirtschaftsgeographin, Mitarbeiterin im Institut für Entwicklung und Frieden der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg

Inhaltsverzeichnis

0. Abstract	2
1 Einleitung	3
2 „Lernende Regionen“?	7
2.1 Regionale Lernprozesse in „Erster“ und „Dritter Welt“	8
2.2 Region, Globalisierung und <i>Governance</i>	12
3 Die evolutionäre Perspektive in den Regionalwissenschaften	15
3.1 Evolutionstheoretischer Ansatz	15
3.2 „Wissen“ im evolutions-theoretischen Ansatz	17
3.3 Kritik und Weiterentwicklung des Ansatzes	17
4 Organisationale Lernprozesse	18
4.1 Organisationale Lernprozesse als Managementkonzept	18
4.2 Organisationale Lernprozesse als analytischer Begriff	19
4.2.1. Organisationales Lernen als gemeinsame soziale Konstruktion,.....	19
a. Gemeinsame kulturelle Grundlagen <-> kulturelle Unterschiede	19
b. Macht und Hierarchie <-> Akzeptanz und Vertrauen	20
c. Durchgängige Lernprozesse <-> multiple Identitäten	21
4.2.2. ... welche für die <i>Governance</i> relevant sind und diese lernfähiger machen	22
a. Wissensintensive Bereiche technisch-organisa- torischen Know-hows	22
b. Qualifizierung der Beschäftigten	22
4.2.3. Organisationales Lernen und <i>Upgrading</i>	23
5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung	25
6 Literaturverzeichnis	27

0. Abstract

“Learning regions“ and “learning organizations“ are currently important topics of discussion but the two are discussed in different scientific communities. It would seem plausible to bring the two discussions together, thus enabling deeper insights to be gained into successful planning by clearer understanding of major business organizations.

This paper discusses “governance“ as a background to organizational “learning“. The author argues that, instead of talking about “learning regions“, it would make better sense to talk about “learning organizations“ that act within a framework of governance (on a local/regional, national or global level). Showing different approaches of organizational learning, the paper maintains an evolutionary perspective on the background of the structures of governance. These structures can be differentiated within a framework stretching between the “global - national - regional/local” axis and the “private - NGO - public” triangle.

Organizational learning is understood as obtaining knowledge under specific rules of governance. The acquisition of knowledge is the result of a common mental construction of the actors that are part of society. These constructions lead to significant changes in the enterprise organization, and to the organization of place and space.

I wish to thank those who have contributed to the development of this paper, in particular Walter Eberlei, Dirk Messner, Jörg Meyer-Stamer und Kern-Soo Yoon. Any shortcomings of the paper are my responsibility alone.

The paper is the result of a research project on “Knowhow-intensive networks in the manufacturing industry: The integration of Ciudad Juárez, Mexico, in transnational processes of ‘learning’?”. I am grateful to the Volkswagen Foundation for funding this project.

1 Einleitung

Über „lernende Regionen“ wird seit Mitte der 1990er Jahre viel diskutiert. Doch erscheint die regionsbezogene Perspektive als problematisch, sind doch Regionen immer mehr in überregionale, oftmals globale Zusammenhänge eingebunden. Der vorliegende Beitrag diskutiert vor dem Hintergrund der Kritik an der „lernenden Region“ die Leistungsfähigkeit des Konzepts der „lernenden Organisation“, welche in regionale und überregionale Kontexte eingebunden ist. Die überregionalen Beziehungen, in die eine Region verwoben ist, reichen oftmals bis zur globalen Ebene.

Die zentrale Fragestellung dieses Beitrags besteht darin, wie durch das Konzept der „lernenden Organisation“ Gedanken, die im Zusammenhang mit der „lernenden Region“ entwickelt worden sind, präzisiert werden können, so dass die regionalwissenschaftliche Behandlung von „lern“- und „wissens“-bezogenen Themen auf analytisch befriedigendere Weise erfolgen kann, als es bisher der Fall ist.

Wenn in diesem Beitrag Organisationen in den Mittelpunkt gestellt werden, so muß der Unterschiedlichkeit von Organisationen Rechnung getragen werden: Unternehmen, Regierungsorganisationen, Verbände, Interessenvertretungen - alles sind Organisationen. Da es diese Vielzahl sehr unterschiedlich strukturierter Organisationen gibt, erfolgt zur analytischen Vereinfachung in diesem Beitrag eine Konzentration auf Unternehmensorganisationen. Unternehmen erweisen sich in vielen Regionen als überaus starke Kräfte. Zugleich bilden Wirtschaftsunternehmen in marktwirtschaft-

lichen Gesellschaften wichtige gesellschaftliche Akteure und bedeutende Triebkräfte der Globalisierung. Mit diesem Schritt wird eine analytische Vereinfachung vorgenommen, die auf der Prämisse basiert, dass privatwirtschaftliche Unternehmen in hohem Maße gesellschaftlichen Wandel auf verschiedenen räumlichen Maßstabsebenen - und damit auch in jeweils spezifisch definierten Regionen - prägen.

Unternehmen und andere Organisationen bestehen aus funktionellen Beziehungen und regulierten Strukturen (Wieand 1997: 68), die sich durch das Handeln der Individuen innerhalb der Organisation ergeben (Weick 1991). Die Individuen lernen miteinander, und dadurch lernt die Organisation. Es geht in diesem Beitrag also um Lernen von Organisationen, das auf dem Lernen von Individuen basiert. Diese beide Lernprozesse stehen im engen Zusammenhang: Die Individuen in einem Unternehmen einigen sich explizit und implizit über eine gemeinsame Auffassung darüber, was für sie „Wirklichkeit“ bedeutet. Diese *shared visions* bilden eine verbindende Handlungsgrundlage und rechtfertigen es, nicht nur Individuen in Organisationen zu betrachten, sondern Organisationen als Akteure anzusehen.

In diesem Beitrag wird ein Konzept des Lernens entwickelt, das die Entstehung neuer Vorhaben „in den Köpfen“, die zu wissensintensiven organisatorischen Veränderungen führen, als Lernen versteht. *Wissensintensiv* sind jene Veränderungen, die auch mit nicht routinisierten - also neuen - Prozessen einhergehen. Wenn also beispielsweise in einem Unternehmen ein Forschungslabor

eröffnet wird, oder wenn eine komplexe neue Maschine eingesetzt wird, so ist dies als wissensintensiver Vorgang zu bezeichnen. Dies ist, wie weiter unten noch ausgeführt wird, oftmals untrennbar verbunden mit der Qualifizierung der Beschäftigten.

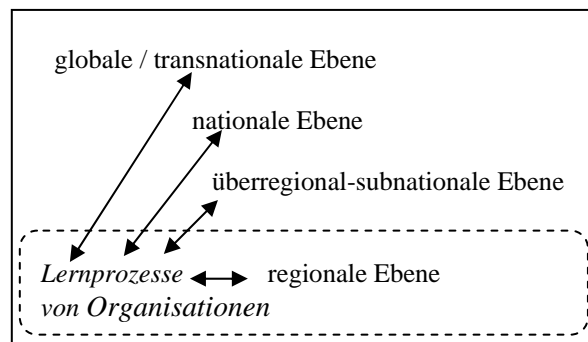
Wissen wird daran anknüpfend verstanden als die Kompetenz von Akteuren, zwar auf standardisierte und damit routinisierte, aber vor allem auch auf nicht routinisierte Abläufe angemessen reagieren zu können (vgl. Lo 2000) und entsprechende Maßnahmen einzuleiten. Dieses Verständnis korrespondiert mit arbeitswissenschaftlichen Konzepten von Wissen, welche „Wissen“ in Verbindung mit Dispositionsspielräumen bringen: Repetitive Tätigkeiten etwa am Fließband weisen niedrige Dispositionsspielräume auf und erfordern eine geringe Kapazität von den Arbeitern, auf nicht routinisierte Abläufe angemessen reagieren zu können. Demgegenüber weisen etwa Arbeiten im Management oder in der Produktforschung hohe Dispositionsspielräume auf und erfordern eine hohe Kompetenz, auf nicht standardisierte Abläufe angemessen zu reagieren.

Die kognitiven Prozesse der Akteure werden von unterschiedlichen Maßstabsebenen geprägt, denn Organisationen agieren nicht nur in Bezügen einer Region, sondern in Kontexten unterschiedlicher räumlicher Maßstabsebenen.

Wenn überregionale Einbindungen von Regionen betont werden, so bedeutet das nicht, regionale Bezüge zu ignorieren. Mit der *governance* können regionale Bezüge ins Analysekonzept aufgenommen werden. Doch werden regio-

nale Einbindungen in diesem Beitrag nicht von vornherein als wichtiger im Vergleich zu anderen, regionsübergreifenden Beziehungen angesehen. Wenn sich der Titel dieses Reports „von der ‚lernenden Region‘ zur ‚lernenden Organisation‘“ nennt, so will die Autorin damit nicht regionale Zusammenhänge leugnen, sondern analytisch besser erfassbar machen und in einen größeren Kontext setzen (Abb. 1).

Abb. 1: Lernprozesse in unterschiedlichen räumlichen Kontexten



Quelle: Eigene Darstellung

Indem „organisationales Lernen“ auf unterschiedlichen räumlichen Ebenen, bis hin zur globalen, untersucht wird, so bedeutet dies zugleich, internationale Verflechtungen einzubeziehen. Derartige Veränderungen erfolgen nicht nur in der „Ersten Welt“, auch wenn sich deren Gesellschaften gern als „Wissensgesellschaften“ verstehen. Lernprozesse sind auch in Ländern der „Dritten Welt“, insbesondere auch in „Schwellenländern“, zu erwarten. Auch „Transformationsländer“ vermögen prinzipiell Lernprozesse zu durchlaufen. Je nachdem, an welchen Standorten transnationale Konzerne wissensintensive Funktionen ansiedeln, können Lernprozesse anzutreffen sein.

Die Lernprozesse vor allem in Ländern der „Dritten Welt“ einschließlich

der „Schwellenländer“ werden gegenwärtig mit der Herausbildung einer „Archipelwirtschaft“ und der Entstehung „neuer Knoten“ beschrieben. Wohl eines der prominentesten Beispiele stellt Bangalore in Indien dar. Hier ist innerhalb der Computerbranche eine Aufwertung festzustellen. Es wird nicht mehr allein Software mit Daten gefüttert, sondern inzwischen auch Software-Design erstellt (Fromholdt-Eisebith 2000).

Doch wird die Herausbildung neuer Knoten aus entwicklungstheoretischer Sicht durchaus kritisch bewertet: Globalisierung könne, so die Annahme, zu neuen regionalen und sozialen Segmentierungen führen, zur „Ökonomie des Archipels“, um das herum das übrige Land - und mit ihm die Menschen - versinken würde (Hein 2000). „Erste Welt“ und „Dritte Welt“ seien dabei heute weniger denn je Räumen zuzuordnen. Arm und Reich entsprächen weniger als vormals Süd und Nord: In den Ländern des Nordens breite sich immer mehr eine von der Wirtschaftsdynamik abgekoppelte verarmte Bevölkerung aus, während in der „Dritten Welt“ regionale exportökonomische Inseln sehr intensiv in den Weltmarkt eingebunden würden, welche kaum oder keine Impulse ins Umland lieferten (Veltz 1996).

Wachstumsimpulse würden dem Konzept zufolge von Knoten zu Knoten im globalen Netz übertragen, aber weniger vom Entwicklungspol zur Peripherie. Gleichzeitig entstünden neue Knoten im globalen Netz, insbesondere in Grenzregionen, wie zwischen Mexiko und den USA, in denen „Erste Welt“ und „Dritte Welt“ unmittelbar aufeinander trafen (vgl. Fujita / Krugman / Venables 1999).

Das Konzept der Knoten im globalen Wirtschaftsnetz weist Ähnlichkeiten mit den Gedanken von Sassen (1991) auf, die Knoten mit internationalen Entscheidungsfunktionen als *global cities* beschreibt. Allerdings sind nur Teile der *global cities* in die internationalen Kontexte eingebunden, wie Sassen (1991) darstellt, und andere Teile werden marginalisiert.

Das Konzept der „neuen Knoten im globalen Netzwerk“ wird nun aber über das Konzept von Sassen (1991) hinausgehend abgewandelt, indem auch Zentren aus dem Bereich der Industrieproduktion, mit technischer Kompetenz, als Knoten identifiziert werden. Von letzteren ist in diesem Beitrag die Rede.

Die Idee globaler Knoten - von einem ausgearbeiteten theoretischen Konzept vermag man wohl noch nicht zu sprechen - unterscheidet sich von entwicklungstheoretischen Zentrum-Peripherie-Modellen vor allem dadurch, dass Abkopplungen - und nicht Abhängigkeiten - im Mittelpunkt stehen. Zentrum-Peripherie-Modelle basieren auf dem Gedanken einer ungleichgewichtigen Verbindung, die Abhängigkeiten schafft: Das Zentrum braucht und verbraucht die Peripherie zwecks Ausbeutung. Demgegenüber geht die Idee der Knoten von der Prämisse aus, dass die Knoten untereinander vernetzt sind, aber nicht oder nur kaum mit den „Zwischenräumen“.

Ankopplungsmöglichkeiten, also Lernprozesse der „Zwischenräume“ von den Knoten, sind in diesem Gedankenentwurf untereinander verflochtener Knoten nicht vorgesehen. Ohne in einen modernisierungstheoretischen Optimismus zu verfallen, ist aber die Frage zu

stellen, ob es nicht doch gewisse Verbindungen zwischen Knoten und Umgebung gibt, welche entwicklungspolitische Gestaltungsspielräume erlauben. Auch wenn man nicht an automatische Sickereffekte aus Entwicklungspolen ins Umland glaubt, wäre es doch eine radikale Schlussfolgerung, die „Zwischenräume“ und das „versunkene Land“ einfach als Nichts zu betrachten.

Will man statt von „Zwischenräumen“ zwischen den Knoten lieber von räumlich strukturierter Gesellschaft ausgehen, die von Akteuren in bestimmte Richtungen verändert wird, so kann man das Konzept der *governance* heranziehen. Damit werden lenkende Kräfte der verschiedenen Regierungsakteure, der privatwirtschaftlichen Akteure und der Nicht-Regierungsorganisationen erfasst. Mit Hilfe von *governance* vermag man, die Integration von Regionen in den Weltmarkt besser zu verstehen und damit den Verlauf der ‚Archipelbildung‘ nachzuvollziehen. Vor allem hilft Konzept aber auch dabei, Hinweise auf den Umgang mit dem ‚verlorenen Land‘ zu finden, also dem strategischen Verhalten der Akteure in den Knoten in Bezug auf die nicht eingebundenen Bevölkerungsteile und Räume. Als ein normatives Konzept ermöglicht es, mit der Frage nach *good governance* die Gewinner und Verlierer zu identifizieren und damit Kriterien für die Politikberatung zu liefern.

Ein Beispiel: Die großen Städte an der Nordgrenze Mexikos haben sich aufgrund eines immensen Wachstums von Weltmarktfabriken mittlerweile zu Knoten im internationalen Netzwerk entwickelt und damit neue Teile der me-

xikanischen Ökonomie in den Weltmarkt integriert. Das ‚verlorene Land‘ kann man z.B. verstehen als kleinere Städte im ruralen Raum Nordmexikos. Hier wäre es für eine Reihe von Akteuren nützlich, an dem Wirtschaftswachstum zu partizipieren. Unter bestimmten Voraussetzungen könnten insofern die benachbarten neuen Knoten für diese Landstädtchen als Wachstumspole dienen. Das ‚verlorene Land‘ kann aber auch anders verstanden werden: Bezüglich indigener Bevölkerungsgruppen im Norden Mexikos, wie den Tarahumara, würde eine Einbindung in globale Prozesse Neokolonialismus bedeuten und einen weiteren Schritt in Richtung der Zerstörung dieser ethnischen Gruppe. Andere Formen der Kooperation zwischen diesen und anderen Teilen der mexikanischen Gesellschaft wären zu entwickeln.

Dieser Beitrag gliedert sich wie folgt. Ausgehend von dem Gedanken der Globalisierung wird das Konzept regionalen Lernens kritisch aufgearbeitet und stattdessen das Konzept des Lernens von Unternehmen vorgeschlagen. Wirtschaftsunternehmen agieren in einer gesellschaftlichen Umwelt. Diese beeinflusst die Unternehmen nicht an sich, sondern über die Art, wie die Entscheidungsträger in den Unternehmen sie wahrnehmen bzw. - konstruktivistisch gesprochen - wie die Akteure durch Kommunikation gemeinsame gedankliche Vorstellungen herstellen. Gleichzeitig bildet die gesellschaftliche Umwelt aber nicht nur ein Konstrukt von Entscheidungsträgern in den Unternehmen, sondern kann - aus der Sicht eines anderen, etwa wissenschaftlichen, Betracht-

ters, mit *governance* näher beschrieben werden. Diese *governance* vermag Lernprozesse bei den Entscheidungsträgern in den Unternehmen zu unterstützen oder zu behindern. Gleichzeitig können die Lernprozesse innerhalb von Unternehmen die *governance* beeinflussen und Lernprozesse anregen.

Die Argumentation wird deutlich machen, dass es stichhaltige Gründe gibt, organisationales statt regionales Lernen zu untersuchen - auch, wenn eigentlich Fragen der Regionalentwicklung von Interesse sind. Das bedeutet, sich auch transnationalen Unternehmen zu widmen. Die global agierenden Unternehmen systematisch in Analysen und Gestaltungsvorschläge einzubeziehen, bedeutet gleichzeitig, das Thema der Steuerbarkeit transnationaler Prozesse als Gestaltungsansatz mit regionalpolitischen Problematiken in Verbindung zu bringen. Zunächst einmal soll aber auf das Verständnis von „Region“ eingegangen werden.

2 „Lernende Regionen“?

Von „lernenden Regionen“ zu erfahren, mag unvorbelastete Leserinnen und Leser erst einmal verblüffen: Schüler lernen (oder lassen es bleiben), Erwachsene ebenfalls, und auch Hund und Katze lernen so dies und das. Aber Regionen? Nein, Regionen vermögen doch nicht zu lernen!

Nein, sie können es tatsächlich nicht, begreift man die Region holistisch und nicht als wissenschaftliches Konstrukt. Da aber immer erneut in Modellen „die Region“ als Erklärungsgrundlage neu entdeckt wird - beispielsweise jüngst in der Ökonomie ein zum

Teil mit sehr einfachen Regionsbegriffen versehener ‚geographical turn‘ zu verzeichnen ist (vgl. Martin 1999) -, sollen einige (den Lesern vielleicht schon bekannte) Aspekte an dieser Stelle der Argumentation vorangestellt werden.

Die „Region“ stellt stets das Resultat eines Aktes wissenschaftlicher Konstruktion dar. Die Region wird definiert beispielsweise über ihre Strukturen und Prozesse, ihre Akteure, ihre Institutionen und Interaktionen. Die „Region“ kann auch auf hermeneutischem Wege rekonstruiert werden entsprechend der Weise, wie die gesellschaftlichen Akteure in der außerwissenschaftlichen Praxis sie ihrerseits wahrnehmen, diskursiv konstruieren und verändern.

Auch die Größe der Region bildet das Ergebnis wissenschaftlicher Analytik: Die Ausdehnung einer Region kann sehr unterschiedlich sein; so sprechen manche beispielsweise von der „Region Nordamerika“. Doch im allgemeinen wird unter Region ein Raum „mittlerer Größenordnung“ auf subnationaler Ebene verstanden (vgl. Blotevogel 1995, 1999). Die Abgrenzung der „Region“ zur „lokalen Ebene“ ist daher ebenfalls vage.

Angesichts der Einsicht, dass Regionen ein wissenschaftliches bzw. gesellschaftliches Konstrukt bilden, sind Aussagen, dass etwas „auf die Region“ wirke, eine vereinfachende alltagssprachliche Formulierung dafür, dass etwas auf die in einem definierten Raum vorhandenen Strukturen, Akteure, Institutionen und Interaktionen etc. einen Einfluss ausübe, wie Blotevogel (1995, 1999) hervorhebt.

Gegenwärtig dominieren in der deutschsprachigen Geographie zwei paradigmatische Vorstellungen über das Verständnis von „Region“, die man etwas vereinfacht wie folgt beschreiben kann. Werlen vertritt die Auffassung, dass eine Region nur über die Regionalisierung zu erfassen ist, welche die Subjekte ständig in ihrem Tun betreiben, das ‚alltägliche Geographie-Machen‘ (z.B. Werlen 1993, 1999). Demgegenüber interessiert sich z.B. Blotevogel (1995, 1999) für Regionen als ‚kollektive Ebene institutioneller Praktiken‘ und als eine Gesamtheit von Akteuren mit institutionalisierten Handlungsmustern. Regionen stellen somit ein Produkt menschlicher Geschichte dar. Ob man nun die Region mit Werlen vor allem auf die alltäglichen Regionalisierungen bezieht, oder mit Blotevogel auf die institutionalisierten und damit dauerhaften Handlungsmuster Bezug nimmt, festzuhalten bleibt, dass Interaktionen von Relevanz sind, seien sie quasi im „Präsens“ alltäglicher Regionalisierungen oder im „Perfekt“ institutionalisierter Praktiken. Wenn Regionen auf diese Weise „gemacht werden“ oder „gemacht worden sind“, bedeutet dies, dass der Raum durch *governance* vorstrukturiert ist und immer wieder neu strukturiert wird - und alles andere als ein leerer „Container-Raum“ ist, in dem alles in beliebiger Weise angeordnet werden kann. Lernprozesse spielen sich in strukturierten Raumlayern ab und strukturieren diese.

Über regionale Lernprozesse gibt es eine überaus umfangreiche Diskussion, die an dieser Stelle nur in groben Zügen wiedergegeben werden kann. Dabei wird hier auch nur auf die wissenschaftliche

Diskussion eingegangen; darüber hinaus gibt es mittlerweile eine recht ausgedehnte Literatur von Beratungsgesellschaften, welche die „lernende Region“ auf ihre Fahnen geschrieben haben und damit Marketing für ihre jeweiligen Konzepte betreiben.

2.1 Regionale Lernprozesse in „Erster“ und „Dritter Welt“

Regionale Lernprozesse werden in der regionalwissenschaftlichen Literatur in der Regel als Ergebnis von Interaktionen angesehen, die zwischen regionalen Akteuren erfolgen. Diese Akteure sind z.B. Unternehmen, Forschungsinstitutionen, Ministerien, Behörden und Unternehmungen des Public-Private-Partnership, Medien und Verbände. Durch ein produktives Zusammenwirken der Akteure könnten - der Argumentation zufolge - Innovationen hervorgebracht werden, welche die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen in der Region erhöhen (vgl. Fritsch / Koschatzky / Schätzl / Sternberg 1998, Fromhold-Eisebith 1992, Sternberg / Tamásy 1999).

Eine Grundlage des Ansatzes besteht im Gedanken der „embeddedness“: Soziale Beziehungen und „Kultur“ (in sehr verschiedenen Sinngestaltungen) werden als vorteilhaft im Vergleich zu anderen, unmittelbar monetären Transaktionen angesehen (vgl. Asheim 1999, Boschma 1999, Butzin 2000, Grabher 1991, 1993, 1997, Hassink 1996, 1997a,b,c, Hudson 1999, Lawson 1999, Storper 1997a,b).

Im Mittelpunkt vieler Beiträge stehen Netzwerke von Unternehmen. Im Sinne ‚vernetzter Produktion‘ kann man den Begriff wie folgt begreifen.

- Das Netzwerk besteht aus Akteuren, die durch Austauschbeziehungen auch nicht marktmäßiger Art in Verbindung stehen, um ihre unternehmensinternen Ressourcen zu erweitern. Vertrauen spielt in Netzwerken eine große Rolle, und bei Konflikten kommt dem Prinzip der Verhandlung gegenüber dem Abbruch der Beziehungen eine stärkere Bedeutung zu (Schamp 2000: 65-68).

Der Netzwerk-Ansatz ist für die regionalökonomische Literatur als entscheidender Fortschritt zu bewerten, bedeutet er doch die Abkehr von ökonomistischen Modellen und die Zuwendung zu übergreifenden sozialwissenschaftlichen Ansätzen. In diesem Sinne ist Netzwerk noch keiner räumlichen Maßstabebene zugeordnet worden.

Der wissenschaftliche Diskurs lief allerdings auf eine Konzentration auf regionale Netzwerke heraus, wobei vor allem kleine und mittlere Unternehmen betrachtet wurden. Dies bildet auch ein Ergebnis von Diskussionen und Untersuchungen während der 1980er und 1990er Jahre, die im Zusammenhang stehen mit Konzepten von *innovativen Milieus* und von *industrial districts*.

- Das Konzept des *innovativen Milieus* geht in seinem Kern davon aus, dass es in Regionen eine kollektive kognitive Struktur geben kann, welche die Akteure in dieser Region dazu befähigt, die marktbedingt erforderlichen Veränderungen vorzunehmen, gemeinsam Projekte durchzuführen und dadurch dem regionalen Produktionssystem Impulse zu geben. In diesem Sinne ist das „Milieu“ schwer operationalisierbar und nachweisbar; es hat den Ruch der Unbekannten y,

die alles oder auch gar nichts erklären kann: Wissen wir nicht weiter, ist eben das „Milieu“ ausschlaggebend. Allerdings hat Maillat (1998) das Milieu auf Institutionen im Sinne von Handlungsregeln bezogen und damit dem Konzept neue Perspektiven eröffnet.

- Etwas griffiger für Analysen zu operationalisieren erscheint auf den ersten Blick das Konzept des *industrial districts*. Dieses Konzept bezieht sich auf ein Produktionsnetzwerk zwischen Betrieben des verarbeitenden Gewerbes. Als *industrial districts* im engeren Sinne gelten - mit Bezug auf das "Dritte Italien" und das frühe "Silicon Valley" in den USA - Regionen, in denen verschiedene, kleine Betriebe etwa gleicher Hierarchiestufe in enger Arbeitsteilung mit umfangreichem Know-how hoch spezialisierte Produkte herstellen. Es sind Produktionssysteme, die sich durch geringe überregionale Produktionsverflechtungen, aber hohe intraregionale Verflechtungen auszeichnen.

Das Konzept des *industrial districts* wird zuweilen auch in einem weiteren Sinne verstanden, schwimmt dann aber. So versteht Markusen (1996) unter *industrial districts* alle *sticky places*, welche die Fähigkeit haben, Betriebe anzuziehen und zu halten, *like fly tape*. 'Klebrig wie eine Fliegenfalle' können aber sehr verschiedene Regionen sein, die entweder von Großunternehmen oder auch von kleinen und mittleren Betrieben strukturiert werden. Insofern ergibt es mehr Sinn, *industrial districts* in einer engeren Begriffsfassung zu verstehen.

In dem District (im engeren Sinne) gibt es oft „Kernunternehmen“, welche

zwischen Weltmarkt und örtlichen Unternehmen vermitteln. *Industrial districts* produzieren in flexibler Weise für Marktnischen, suchen ihren Wettbewerbserfolg weniger über *economies of scale* als über *economies of scope* und versuchen zum Teil das gemeinsame Produkt im Sinne eines „kollektiven Unternehmertums“ zu vermarkten (Schamp 2000: 73f).

Beide Konzepte, sowohl das Konzept innovativer Milieus als auch das der *industrial districts*, haben der Diskussion um regionale Entwicklungsstrategien zwar wesentliche Impulse gegeben, können aber letztlich nicht die Kritik entkräften, dass die gewählten regionalen Beispiele eher Einzelfälle zu sein scheinen als generell für Trends zu stehen und somit nicht einfach auf andere Regionen übertragen werden können (Sternberg 1995). Außerdem unterscheiden sich etwa das Silicon Valley und das „Dritte Italien“ in ihren Wirtschafts- und Sozialstrukturen enorm. Auch darf man nicht annehmen, dass die *industrial districts* stets endogen von regionalen Akteuren hervorgebracht werden. So wurde die Basis für Silicon Valley durch staatliche Militärtechnologieförderung des US-amerikanischen Verteidigungsministeriums gelegt. Ohnehin erscheint das *global-local-interplay* und dessen Rahmung durch *governance* auf den verschiedenen Ebenen unterbelichtet geblieben zu sein.

Insofern bildet das Konzept *innovativer Milieus* als auch das von *industrial districts* eher Inspiration als analytische Hilfe zur Entwicklung eines Konzepts von Lernprozessen in Regionen. Aus den Kritiken an den Konzepten resultierten breiter angelegte Überlegungen über

regionale Netzwerke bzw. ‚cluster‘, wobei insbesondere die Korrespondenz der regionalen oder lokalen Ebene mit Globalisierungstendenzen diskutiert wird. Der Vernetzung innerhalb eines definierten Raumsystems wird hierbei eine erhebliche Bedeutung als Wettbewerbsfaktor auf internationalen Märkten zugeschrieben.

Die auf *cluster* bezogene Politik steht auch in der Linie jener Politikansätze, die sich mit *nationalen Innovationssystemen* beschäftigen (Lundvall 1992). Diese Studien basieren auf der Vorstellung, dass technologisches Wissen in Unternehmensorganisationen sich zwischen Staaten unterscheidet, dass also bestimmte Strukturen auf der Makroebene mit technologischen Innovationspfaden in Unternehmen korrespondierten (Niosi / Bellon 1994). Auf die besondere Bedeutung von Qualifikation und der entsprechenden Förderung von Beschäftigten weisen - mit Rückgriff auf Alfred Marshall - Lundvall / Christensen (1999) hin.

- Das Konzept nationaler Innovationssysteme lieferte Impulse für die politische Praxis. So zogen etwa OECD-Länder die Konsequenz, eine *cluster-based policy* durchzuführen (Roelandt / den Hertog 1999, Boekholt / Thuriaux 1999), woraus auch Möglichkeiten für eine sub-nationale, regional bezogene *cluster-based policy* für periphere Regionen abgeleitet werden (Lagendijk / Charles 1999). Gleichzeitig werden vor dem Hintergrund dieser Ansätze - wie von der UNIDO (*United Nations Industrial Development Organisation*) - Strategien für ein *network development* für die „Dritte Welt“ entwickelt (vgl.

Ceglie / Clara / Dini 1999). Auch wenn es problematisch ist, Netzwerke auf topographische Nachbarschaft in der Region zu reduzieren - so sprechen Hellmer u.a. (1999) mit Bezug auf regionale Vernetzungen von einem „Mythos Netzwerke“ - werden diese Theoreme in der Praxis aufgegriffen und zur Grundlage regionaler Strukturpolitik gemacht (vgl. Benz u.a. 1999, 30, Bieger 2000, Butzin 2000).

Dies schließt nicht aus, dass einige politisch unterstützte Netzwerke durchaus wirtschaftlich erfolgreich sein können. Wie u.a. die Beiträge zur systemischen Wettbewerbsfähigkeit zeigen (z.B. Hillebrand / Messner / Meyer-Stamer 1993, Eßer / Hillebrand / Messner / Meyer-Stamer 1994, Meyer-Stamer 1997), führen Netzwerke vielfach durchaus zu Wettbewerbsgewinnen.

Wirtschaftlicher Erfolg muss aber bekanntlich nicht soziale Entwicklung implizieren. So bleibt die grundlegende Prämisse der Argumentation auf die eine Dimension beschränkt: Es geht um die Frage, wie man Netzwerke weltmarktfähig macht, aber nicht darum, sie in ihren verschiedenen räumlichen und sozialen Bezügen zu diskutieren.

Die zentrale Kritik dieses Beitrags an regionalen Netzwerken setzt also nicht an dem Forschungskonzept an sich an, sondern an der mit ihm verbundenen dominanten Perspektivierung: Die Konzentration auf *regionale* Netzwerke vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierung erscheint als nicht plausibel, und es stellt sich die Frage, ob nicht regionsübergreifende Prozesse gegenüber den regionsinternen Prozessen die bedeuten-

deren seien (Boschma / Lambooy 1999, Fürst 2001, Hellmer u.a. 1999, Iwer / Rehberg 1999, Jürgens 1999, Oinas 1999, Rallet / Torre 1999). Wenn man nur regionalen Netzwerken besondere Bedeutung zuspricht und sich auf die topographische Nähe konzentriert, blendet man unter Umständen ökonomisch und gesellschaftlich oft viel einflussreichere Netzwerke aus, die überregional und zum Teil transnational angelegt sind.

Gleichzeitig könnte es eine Verengung bedeuten, wenn man Großunternehmen aus der Untersuchung regionaler Netzwerke ausklammert. Auch wenn beispielsweise das Innovationsverhalten eher bei kleinen und mittleren Unternehmen als bei großen Unternehmen durch regionale Netzwerke beeinflusst wird (Sternberg / Arndt 2000), so gibt es doch auch Fälle, wo gerade die großen Unternehmen aufgrund ihrer Stärke „Beziehungsarbeit“ in der Region leisten und eine sehr aktive „Einbettung“ betreiben, indem sie etwa mit Politikern und Medienvertretern gemeinsam regionale Prozesse sehr wirksam beeinflussen.

Wenn in diesem Beitrag auf die Bedeutung der internen Organisation transnationaler Unternehmen hingewiesen wird, soll damit kein Rückschritt hinter die Einsichten aus der Netzwerkforschung vorgenommen werden, sondern nur eine Ergänzung der Perspektive. Auf die globale Eingebundenheit von Regionen und sich daraus ergebende Erfordernisse an Steuerung geht das nun folgende Kapitel ein.

2.2 Region, Globalisierung und Governance

Auch wenn Globalisierung im Sinne der zunehmenden internationalen wirtschaftlichen Verflechtung an sich keine neue Erscheinung bildet, bezieht sich die gegenwärtige Globalisierung nicht nur auf den wachsenden Welthandel im Sinne des Güterausstausches, sondern auch auf die Zunahme unterschiedlicher weltumspannender Aktivitäten und Organisationen im weiteren ökonomischen, politischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Bereich.

Eine wesentliche Triebkraft für viele der politischen, sozialen und kulturellen Globalisierungsprozesse liefern transnationale Unternehmen, welche z.B. kulturelle Muster über die Welt transportieren (wie die berühmte McDonaldisierung von Ernährungsgewohnheiten), oder welche durch die Verbreitung bestimmter Produktions- und Konsummuster ökologische Probleme globalisieren. Auf diese Transnationalisierung reagieren eine Reihe von Nicht-Regierungsorganisationen ihrerseits mit einem *going global*. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass es auch viele Nicht-Regierungsorganisationen gibt, die nicht unmittelbar oder kaum auf die wirtschaftliche Internationalisierung gerichtet sind, sondern vielmehr auf Regierungspolitik, etwa beispielsweise „Amnesty International“. Da allerdings die Globalisierung der Wirtschaft und vieler anderer Bereiche durch Wirtschaftsunternehmen vorangetrieben wird, soll im folgenden an dieser Triebkraft der Globalisierung angesetzt werden.

Über die Frage, warum Unternehmen zunehmend transnational agieren,

herrscht weitgehend Konsens: Weltweite Absatzmärkte locken, ebenfalls preiswerte Produktionsfaktoren, insbesondere günstige Kosten für menschliche Arbeit. Dabei erleichtern die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien den Unternehmen, ständig Informationen über die internationalen Güter- und Kapitalmärkte zu erhalten und somit die weltweite Konkurrenz auszunutzen.

Die Globalisierung von Unternehmensaktivitäten weist einen Selbstverstärkungseffekt auf: Angesichts der allgemein konstatierten Globalisierung versuchen viele Manager, die Unternehmensaktivitäten zu globalisieren. „Going global“ ist herrschender Diskurs und normative Doktrin. Wer ihm nicht gehorcht, erscheint oft als veraltet oder irrelevant. Politiker werden von den Akteuren der Wirtschaft aufgefordert, die entsprechenden Rahmenbedingungen für Globalisierung herzustellen. Indem auf diese Weise politische Institutionen entstehen, welche internationale Wirtschaftsbeziehungen stabilisieren und fördern, kann man von Transnationalisierung sprechen: Es gibt nicht nur einen Wirtschaftsaustausch „zwischen“ den Beteiligten („inter“-national), sondern die Institutionen und Organisationen werden auf diese Verflechtung ausgerichtet („transnational“).

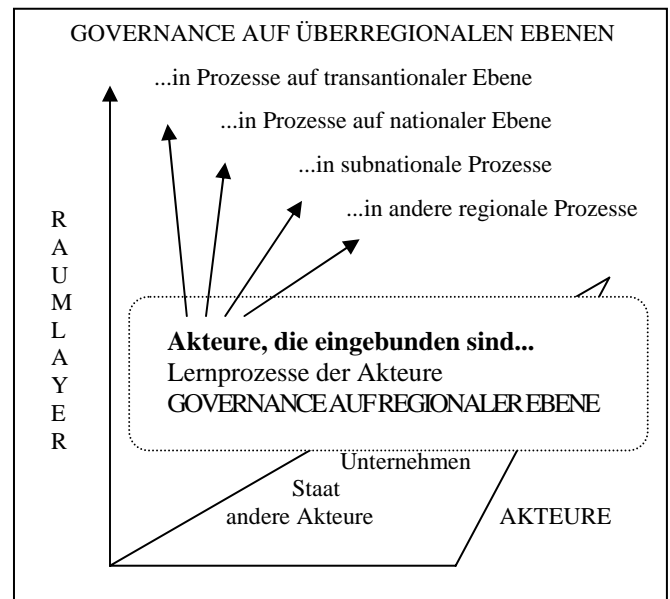
Globalisierung bedeutet also nicht, dass Nationalstaaten überflüssig werden, wengleich sich ihre Funktion verändert (Messner 2000), und Globalisierung heißt ebenfalls nicht, dass Handelschranken unbedeutend würden. Auch wenn wir uns zweifellos in einer Phase allgemeiner Liberalisierung befinden, ist gleichzeitig die Bildung von neuen

Großblöcken, wie EU oder NAFTA, anzutreffen. Der Einfluss des Nationalstaates und die Bildung von Großblöcken sowie auch die Strategien der Nicht-Regierungsorganisationen weisen darauf hin, dass Globalisierung nicht ungeformt abläuft, sondern durch das Handeln gesellschaftlicher Akteure und durch „geronnene“ Handlungen, Institutionen, beeinflusst wird. Ein Konzept zur Erfassung dieser regulierenden Einflüsse bildet das der *governance*.

Auch wenn es unterschiedliche inhaltliche Begriffsfüllungen von *governance* gibt (vgl. Mürle 1998), so kann man den Kern etwa wie folgt fassen. *Governance* bezieht sich, anders als *government*, nicht nur auf Regierungsorganisationen, sondern auf alle Akteure, einschließlich der Basisbewegungen und der Unternehmen, die einen Einfluss auf die Organisationsprinzipien der Gesellschaft ausüben und diese in bestimmte Richtungen des Wandels steuern. Steuerbarkeit heißt also nicht ein ausschließlich ein „externes Hineinregieren des Staates / von oben“, sondern eine auch dezentrale Steuerung durch verschiedene gesellschaftliche Kräfte.

Da Gesellschaft an Raum und Zeit gebunden ist, kann man zugleich sagen, dass sich *governance* auf Raumsysteme bezieht, von der globalen, über die nationale, die subnational-überregionale bis zur regionalen Ebene (vgl. Fürst 2001). Aber auch die Verortung im Rahmen privater Initiative, öffentlicher Hand sowie anderer Akteure läßt Unterschiede zwischen Regionen aufkommen (Abb. 2).

Abb. 2: Governance im Rahmen verschiedener Akteure und unterschiedlicher räumlicher Maßstabsebenen




Quelle: Eigene Darstellung

Die Akteure der *governance* produzieren und reproduzieren Institutionen; gleichzeitig bilden Institutionen den Rahmen für ihr Handeln. Institutionen sind handlungsleitende Regelwerke. Hierzu gehören Gesetze und Vereinbarungen, aber auch die Vielzahl der ungeschriebenen Regeln. Institutionen stellen *rules of conduct* dar, nach denen sich das Handeln der Akteure richtet, die aber auch gleichzeitig durch die Handlungen fortbestehen. Diese Institutionen bilden auf der Mikroebene und auf der Makroebene ein Ergebnis sozialer Konstruktion (vgl. Berndt 1999).

Hervorzuheben ist dabei, dass die räumlichen Maßstabsebenen nicht mit den mikro-, makro- und mesoanalytischen Betrachtungsweisen gleichzusetzen sind, sondern eine andere Perspektivierung darstellen (Meyer-Stamer 2000). Man muss sich also die Abbildung 2

noch in eine vierte Dimension gesetzt vorstellen, welche durch die mikro-, meso- und makroanalytische Betrachtungsweise gebildet wird. Während die mikroanalytische Ebene die betriebliche und die makroanalytische die volks- bzw. regionalwirtschaftliche Ebene meint, wird unter Meso-Ebene die Verbindung dieser beiden Ebenen durch die spezifische Wahrnehmung beteiligter Akteure (innerhalb einer definierten Region) sowie die Schaffung von Institutionen und Organisationen verstanden, die Mikro- und Makroebene verbinden und die Regionalwirtschaft zu optimieren versuchen (Abb. 3).

Abb. 3: Wirtschafts- und Steuerungsebenen, welche die *governance* beeinflussen

Maßstabs-ebene:	Wirtschafts-ebene:	Steuerungsebene:
Global:	Weltwirtschaft	Global Governance
National:	nationale Wirtschaftsstruktur	Governance national
Regional:	regionale Wirtschaftsstruktur	Governance regional
		
Mikro-, makro-, mesoanalytische Perspektivierungen		

Quelle: Eigene Darstellung, nach: Meyer-Stamer (2000)

In diesem Beitrag wird *governance* auf verschiedene räumliche Maßstabsebenen bezogen. Es ist darauf hinzuweisen, dass in dem gegenwärtigen Diskurs *governance* häufig im engeren Sinne als *global governance* verstanden wird. Das Konzept der *global governance* hebt sich ab sowohl von der Idee eines zentralisti-

schen Weltstaates als auch von der Vorstellung eines weltweiten lokalen Föderalismus von Basisbewegungen, sondern will *bottom-up* und *top-down* Prozesse verbinden. Dabei werden weniger die einzelnen Akteure an sich betrachtet als ihre Netzwerke, die grenzübergreifend politisch, wirtschaftlich, administrativ oder auch kulturell steuernd wirksam werden (vgl. Messner / Nuscheler 2000).

Das Konzept der *global governance* wird nicht allein erklärend verwendet, sondern als politisches Ziel der Regulierung weltweiten Handels und anderer internationaler Zusammenhänge. Zwar ist *global governance* prinzipiell mit unterschiedlichen politischen Zielsetzungen kompatibel (vgl. Scherrer 2000), doch erhält es im normativen Kontext der Entwicklungspolitik eine spezifische Form (vgl. Messner / Nuscheler 2000). *Global governance* wird hierbei explizit als eine normative Handlungstheorie verstanden, die eng mit Politikberatung verknüpft ist. Mittlerweile findet die Idee der *global governance* in Konzepten der Vereinten Nationen und der Weltbank Anwendung (Adam 2000), aber auch im Kontext nationaler Steuerungsmöglichkeiten von Märkten, insbesondere Finanzmärkten. *Global governance* verbindet sich bei reformorientierten Kräften mit der Hoffnung, die Globalisierung des Kapitalismus in Bahnen zu lenken, etwa bei grenzübergreifenden Fragen wie Klimaveränderungen, Arbeitsmigration und Standortdumping (Nuscheler 2000: 192f). Als langfristige Ziele definieren Messner / Nuscheler (2000) die Errichtung einer neuen Welt handelsordnung, ergänzt durch eine internationale Wettbewerbsordnung und

Weltwährungsordnung sowie durch eine Weltsozial- und eine Weltumweltordnung.

Der Begriff der *governance* erinnert an den der Regulation. „Regulation“ - im Sinne des Regulationsansatzes (z.B. Aglietta 1976, Boyer 1987, Lipietz 1986) - kann man hinsichtlich der Bedeutung, die beide Konzepte Akteuren und Institutionen beimessen, parallelisieren. Allerdings ist der Regulationsansatz im Unterschied zum *governance*-Konzept weniger auf die Dynamik ausgerichtet, welche die Akteure und ihr interessengerichtetes Handeln bewirken, als auf die Erklärung gesellschaftlicher Stabilität und Krisen, so dass für die hier verfolgte Fragestellung das *governance*-Konzept als angemessener erscheint.¹

Während die vorangegangenen Ausführungen argumentiert haben, unterschiedliche Maßstabebenen in die Betrachtung von Lernprozessen aufzunehmen, konzentrieren sich die folgenden Erörterungen auf bisher vorherrschende Vorstellungen über Wissen und Lernen in den Regionalwissenschaften.

3 Die evolutionäre Perspektive in den Regionalwissenschaften

Der *mainstream* akuteller regionalwissenschaftlicher Arbeiten, die sich mit Lernprozessen in Unternehmensorganisationen beschäftigen, knüpft an evolutionstheoretische Ansätze nicht naturwissenschaftlicher Art an (z.B. Astley 1985, Nelson / Winter 1982, Nelson 1995).

Dies beruht insbesondere auf der Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes, Prozesse innerhalb der Unternehmensorganisation mit externen Prozessen zu verbinden. Die Auseinandersetzung mit diesem Ansatz liefert die Grundlage zur Entwicklung eines eigenen Ansatzes über Lernprozesse.

3.1 Evolutionstheoretischer Ansatz

Der Weg der „Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft“ (Piore / Sabel 1985), wie er in den regionalwissenschaftlichen Studien vorherrscht, setzt in der Institutionenökonomie an. Der Grundgedanke ist mikroanalytisch. Ausgegangen wird von der begrenzten Kapazität von Entscheidern (Cyert / March 1963, March 1994), die durch Institutionen Unsicherheiten in komplexen Entscheidungssituationen reduzieren. Die Institutionen beziehen sich nicht nur auf das Unternehmen selbst, sondern auch auf Transaktionen zwischen Wirtschaftseinheiten (vgl. Williamson 1990). Damit öffnet sich die Perspektive der wirtschaftlichen Umwelt, insbesondere der Wertschöpfungskette. In den Regionalwissenschaften weitergeführt bezieht der Ansatz aber auch andere Einflüsse der sozialen und politischen Umwelt des Unternehmens ein, die man mit *governance* beschreiben kann. Dabei liegt das Erklärungsziel der evolutionären Ansätze vor allem in der Frage des Zustandekommens technologischen Wandels in Unternehmen:

Bei den meisten Problemen stehen mehrere Optionen zur Lösung offen. Für Unternehmensorganisationen heißt dies, dass zur Weiterentwicklung der Techno-

¹ Zur Leistungsfähigkeit des Regulationsansatzes für raumbezogene Analysen: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie (1996)

logie stets mehrere Wege eingeschlagen werden können. Durch die permanente Selektion von Entwicklungsoptionen bewegt sich im Laufe der Zeit eine Organisation dann aber auf einem klar hervortretenden Entwicklungspfad. Durch die Bewegung auf bestimmten *trajectories* („Flugbahnen“) werden die Verläufe der weiteren Wege vorgegeben. Eigentlich erscheint der deutschsprachige Ausdruck der Entwicklungswege oder *-pfade* im Vergleich zum *trajectory* als treffender, denn die Flugbahn (z.B. einer Gewehrkegel) erhält einmal einen Antrieb und setzt sich dementsprechend fort, während das Bild der „Wege“ oder „Pfade“ impliziert, dass man sich zwischendurch immer einmal wieder neu orientieren und entscheiden muss, wohin man sich weiterbewegen will, auch wenn durch die vorangegangene Entscheidung eine Vorauswahl der aktuellen Möglichkeiten stattgefunden hat. Einige Möglichkeiten werden also aufgrund bestimmter grundlegender Vorentscheidungen ausgeschlossen bzw. andere Möglichkeiten eingeschlossen (*lock-in-Effekt*).

Mit der Vorstellung von Entwicklungspfaden verändert sich das Verständnis von Innovationen. Innovationen werden nicht unter dem Aspekt der Zyklizität betrachtet, sondern als pfadabhängig, und es werden statt der Abfolge von Phasen die Interdependenz von Phasen der Innovation untersucht (Keeble / Wilkinson 1999).

Die *trajectories* geben Innovationsverläufe vor und sind zugleich aber auch ein Ergebnis von ihnen. Die Technikgeschichte ist voller Beispiele für die Pfadabhängigkeit von Entwicklungen. Es gab

eine Reihe technischer Erfindungen, die nicht aufgrund technologischer Mängel auf dem Markt scheiterten, sondern aus anderen Gründen, wie der Schwäche der Technologieentwickler gegenüber konkurrierenden Großkonzernen oder aufgrund der Einflussnahme staatlicher Technologiepolitik (vgl. Fuchs 2000).

Die „verpassten“ Innovationen konnten oft aber später nicht wiederbelebt werden, da die Konkurrenzmodelle im Laufe der Zeit verbessert wurden und der Abstand zur modernen Technik zu groß geworden war. Welche Innovationen sich durchsetzen und welche nicht, ist also weder zufällig noch technisch determiniert, sondern hängt von sozialen und ökonomischen Zusammenhängen, wie Unternehmensstrategien, Marktstrukturen oder gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab, den *selection environments*. Die *selection environments* sind als *governance* zu fassen, die von der lokalen bis zur globalen Ebene die *trajectories* beeinflussen.

Im Zusammenhang mit Lernprozessen interessieren allerdings nicht generell alle Pfade des Wandels eines Unternehmens, sondern insbesondere diejenigen, welche auf Wissen bezogen sind. Auch diesbezüglich geben evolutionstheoretische Ansätze Auskunft, da sie sich mit Formen des Wissens beschäftigen. Allerdings interessieren sich diese Ansätze weniger für Wissen im Sinne der Kompetenz von Akteuren, auch auf nicht routinisierte Abläufe angemessen reagieren zu können, als für Differenzierungen von Wissensarten.

3.2 „Wissen“ im evolutionstheoretischen Ansatz

Ein zentraler Ansatz der evolutionären Ökonomie ist die Differenzierung von Wissen in implizites und explizites Wissen. Implizites Wissen (*tacit knowledge*) ist nicht kodifiziert. Das bedeutet, dass es zwar eine Handlungsgrundlage bildet, aber, um kommuniziert werden zu können, erst in einen sprachlichen Code umgesetzt werden müsste.

Oft ist dies aber nicht oder nur teilweise möglich, weil gerade im Bereich des Erfahrungswissens die Menschen aufgrund von Prinzipien handeln, die sie nicht explizieren können. Explizites Wissen ist demgegenüber kodifiziertes Wissen, das auch anderen prinzipiell zugänglich ist, und das transferiert oder gespeichert werden kann.

Implizites und explizites Wissen ist unter Umständen verschiedenen räumlichen Maßstabsebenen zuzuordnen; allerdings muss kein Zusammenhang bestehen. Kodifiziertes Wissen muss nicht überregional oder gar global vorhanden sein, und implizites Wissen muss nicht an die Region gebunden sein, sondern kann, beispielsweise via Migration der Wissensträger, die Region verlassen (Kirat / Lung 1999, Malmberg / Maskell 1999a, b).

Im Zusammenhang mit den *trajectories* und den Formen des Wissens werden auch Prozesse des Vergessens von Wissen diskutiert (z.B. Carmona / Grönlund 1998, Eraydin 2000). Vergessen wird als das Ersetzen von altem durch neues Wissen verstanden. Dabei kann das alte Wissen zwar obsolet geworden sein und das Vergessen insofern eine sinnvolle Entlastungsfunktion bil-

den, die eine neue Ordnung herzustellen erlaubt. Doch gibt es auch Fälle, in denen sich das Vergessen ungünstig auswirken kann, etwa wenn durch Auslagerung von Know-how-intensiven Betriebsteilen oder auch durch die Entlassung qualifizierter Mitarbeiter Wissen verloren geht und nicht wieder ersetzt werden kann.

Vergessen macht sich - per se - selten bemerkbar, nämlich erst dann, wenn bemerkt wird, dass etwas fehlt. Daher kann die Forschung des Vergessens einen Teil der Analyse von Lernprozessen darstellen, der aber, der Natur des Vergessens gemäß, besonders schwer zu erfassen ist.

3.3 Kritik und Weiterentwicklung des Ansatzes

Wenn die evolutionstheoretischen Ansätze mit ihrem Bezug zu Institutionen, ihren prinzipiellen Anknüpfungsmöglichkeiten zur *governance* und ihrer Fokussierung von Wissensarten Grundlagen für die Untersuchung von Lernprozessen liefern, so erscheint dies als ausgesprochen hilfreich, aber - aufgrund der ausschließlich mikroanalytischen Sicht - als nicht allein zufriedenstellend. Zu wenig haben wir bislang darüber erfahren, wie organisationale Lernprozesse analytisch zu erfassen sind, so dass der räumliche Kontext im Sinne der *governance* angemessen berücksichtigt werden kann.

Zudem bleibt die Entstehung von Wissen im evolutionstheoretischen Ansatz unterbelichtet gegenüber der - leistungsfähigen - Differenzierung von Wissensarten. Mit der Genese von Wissen beschäftigen sich demgegenüber organi-

sationswissenschaftliche Publikationen. Diese sind bislang unzureichend im Zusammenhang mit der Diskussion um „lernende Regionen“ rezipiert worden. Allerdings lohnt sich dieser Schritt, wie die folgenden Ausführungen zeigen. Dabei ist es vorab erforderlich, aus der Vielzahl der Publikationen über lernende Organisationen die analytisch leistungsfähigen von verkürzt-praxisnahen Publikationen herauszufiltern.

4 Organisationale Lernprozesse

4.1 Organisationale Lernprozesse als Managementkonzept

In der aktuellen Organisationsforschung ist der Gedanke weit verbreitet, dass Unternehmen zur Verbesserung der internationalen Konkurrenzsituation bereit und fähig sein müssen zu lernen (z.B. Wildemann 1998). Dabei wird das Konzept des Lernens in Zusammenhang gebracht mit der Diskussion um den „Postfordismus“, den Rückgang der Massenproduktion und die Herausbildung flexibler Spezialisierung. Bezüglich der Arbeitsorganisation finden dem Konzept zufolge neue Prinzipien der Nutzung menschlicher Arbeit Anwendung, die nicht mehr auf repetitive Tätigkeiten ausgerichtet sind, sondern auf Partizipation und Qualifizierung der Beschäftigten. Das Konzept der Lernprozesse scheint sich vordergründig in die Idee des Postfordismus einzupassen.

Allerdings bleibt bei einem solchen Verständnis von Lernprozessen unklar, wie Lernprozesse sich von den säkularen Trends, die dem Postfordismus zugeschrieben werden, überhaupt unterschei-

den. Eine „lernende Organisation“ sollte schließlich mehr sein als ein Schlagwort zum Marketing eines neuen Konzeptes, und der Begriff hat seine spezifische Position innerhalb neuer Theorieansätze einzunehmen. Eine „lernende Organisation“ muss mehr bzw. etwas anderes sein als ein irgendwie „postfordistisches“ Phänomen (z.B. Guest 1999). Organisationales Lernen ist als ein analytischer Begriff zu fassen, der sich von dem alltagssprachlichen Gebrauch von Lernen in einigen grundlegenden Aspekten unterscheidet, und der auch im Vergleich zu vorhandenen analytischen Konzepten einen Mehrwert aufweist.

Es kam bereits die berechtigte Kritik an dem Managementkonzept organisationalen Lernens auf, dass es möglicherweise nur eine modische Konstruktion sein könnte, die Wissenschaftler, Beraterfirmen, Autoren von Managementbestsellern und Journalisten als neue Produkte zum Zwecke ihres eigenen Profits auf den Markt gebracht hätten (Boyett / Boyett 1998, Kieser 1995, 1996). Hiermit wird insbesondere Senge (1990) mit seiner Publikation „The Fifth Discipline: The Art and Science of the Learning Organization“ als Guru kritisiert (Boyett / Boyett 1998: 81f), welcher nach früheren Studien über organisationales Lernen (z.B. Cangelosi / Dill 1965) dem Thema nun zum Durchbruch verhalf und damit eine Reihe neuer Publikationen auslöste. Viele, vor allem sich als verkürzt praxisnah verstehende Publikationen, vermischen dabei den normativen Anspruch, dass Unternehmen zur Verbesserung ihrer Wettbewerbsfähigkeit lernen müssen, mit der Analyse, ob und wie solche Lernprozesse erfolgen.

4.2 Organisationale Lernprozesse als analytischer Begriff

Mittlerweile gibt es eine überaus weite Palette von Ansätzen über die Frage, wie Organisationen Wissen erwerben. Viele der Publikationen folgen aber noch immer einem recht mechanistischen Lernbegriff. Lernen bedeutet demzufolge, „Fakten, Fakten, Fakten“ zu erwerben, und zwar in einem Sinne, als wären die Akteure keine sozialen Wesen, sondern unverbunden und vereinzelt wie Lego-Männchen, und die Wissensbestände könnten sozusagen aus dem Lego-Baukasten entnommen und auf das Männchen heraufgestöpselt werden. Es liegt auf der Hand: Dies ist eine technizistische Sichtweise.

4.2.1. Organisationales Lernen als gemeinsame soziale Konstruktion,...

Lernen wird in diesem Beitrag verstanden als wissensbezogene Veränderungen in der Unternehmensorganisation aufgrund gemeinsamer mentaler Konstruktionen von Akteuren, welche die *governance* in bestimmten Räumen beeinflussen. Lernen als gemeinsame Kommunikation bedeutet folgendes: Das Management oder andere Personen kommunizieren und verständigen sich über einen Handlungsbedarf, d.h. sie definieren ein Problem, um es zu lösen. Gedankliche Konstruktionen sind interessengeleitet, stets an Werte und Normen gebunden, die einerseits mit der Unternehmensorganisation, ihrer Hierarchie und ihren Kommunikationswegen, andererseits mit der übrigen Umwelt zusammenhängen. Daher erfordern Lernprozesse häufig zuvor kommunikative Abstimmungsprozesse,

in denen man potentielle oder tatsächliche Konflikte löst und sich darüber einigt, was zu tun ist. Vor dem Hintergrund der gemeinsam entwickelten gedanklichen Konstruktion, der *shared vision*, beispielsweise über die Marktsituation, über sinnvolle Abläufe im Unternehmen etc., leiten die Akteure dann ihre Veränderungsmaßnahmen ein. Die gedankliche Konstruktion bezieht sich also nicht nur auf interne Merkmale der Organisation, sondern auch auf die gesellschaftliche Umwelt, die *governance*. Die Lernprozesse umfassen gleichzeitig den Erwerb technologischer, ökonomischer, administrativer oder anderer instrumenteller Kenntnisse sowie sozialer Kompetenzen, Einsichten in bestimmte Zusammenhänge etc.

Vor diesem Hintergrund können einige Merkmale organisationaler Lernprozesse identifiziert werden, die als Polaritäten den sozialen Prozess der Kommunikation in jeweils spezifischer Weise prägen und damit über den Verlauf und das Ergebnis des Lernprozesses bestimmen. Diese Polaritäten kann man überschreiben mit:

a. gemeinsame kulturelle Grundlagen

<-> kulturelle Unterschiede,

b. Macht und Hierarchie

<-> Akzeptanz und Vertrauen sowie

c. durchgängige Lernprozesse <-> multiple Identitäten.

a. Gemeinsame kulturelle Grundlagen <-> kulturelle Unterschiede

Organisationale Lernprozesse setzen ein Minimum gemeinsamer Werte und Normen voraus. Die an organisationalen Lernprozessen beteiligten Akteure müs-

sen einen „gemeinsamen Nenner“ finden, bestimmte Institutionen als verbindende Handlungsgrundlagen akzeptieren, um sich zu verständigen und dadurch Lernprozesse realisieren zu können.

Es erscheint aber plausibel, dass gewisse Differenzen, welche diesen Minimalkonsens nicht sprengen, Lernprozesse durchaus auch begünstigen können, da die Reflexion über Phänomene durch verschiedene Sichtweisen und Wirklichkeitsinterpretationen zu verstärkten Auseinandersetzungen über Entwicklungspfade und damit zu noch stärker durchdachten Entscheidungen führen können. Beispiele für solche produktiven kulturellen Spannungsfelder bilden z.B. Formen kooperativer Konfliktlösung in mitbestimmten Unternehmen in Deutschland. Durch das Zusammentreffen und Zusammenwirken unterschiedlicher, im weiteren Sinne politischer Kulturen von Management und Belegschaftsvertretern werden oft angemessenere Lösungen gefunden, als wenn nur das Management entschieden hätte. Ein anderes Beispiel stellt die Kooperation von „Expatriates“ aus dem Stammmutterwerk mit heimischen Führungskräften in ausländischen Konzerntöchtern dar. Indem Angehörige unterschiedlicher Kulturen und damit verschiedener Vorstellungen über Arbeitsabläufe und sozialer Kontakte zusammenarbeiten und gemeinsam nach Lösungen suchen, werden oft bessere Antworten auf Probleme gefunden, als wenn *top-down*-Entscheidungen von der Unternehmenszentrale hierarchisch in dem Tochterbetrieb angeordnet worden wären.

b. Macht und Hierarchie <-> Akzeptanz und Vertrauen

Die Prämisse einer gemeinsamen mentalen Konstruktion macht plausibel, dass Lernprozesse nicht einseitig verlaufen. Wissen, das durch Lernen erworben wird, stellt eine mentale Konstruktion dar, und an dieser müssen beide Seiten partizipieren, die lernende und die das Wissen vermittelnde. Lernen ist nur möglich auf einer gemeinsamen Basis, einem Einverständnis des Lernenden, und das setzt wiederum voraus, dass derjenige, der Lernprozesse initiieren möchte, sich auf das Gegenüber einstellt. Der Imperativ „lerne!“ würde ohne eine gemeinsame Basis wirkungslos verhalten.

Die Vorteile von Partizipation und Kooperation für Lernprozesse bedeuten aber nicht, dass Lernprozesse tatsächlich stets auf einer demokratischen Plattform verlaufen. Lernprozesse sind nur bedingt freiwillig. Denn derjenige, der lernen soll, kann zumeist Wege finden, sich dem zu entziehen. Lehrer können davon berichten. Auch die Lernprozesse in Unternehmensorganisationen spielen sich wahrlich in keinem herrschaftsfreien Raum ab und verbleiben daher oftmals unvollständig.

„Macht“ braucht dabei nicht nur durch die offensichtliche Hierarchie gestützt zu werden, sondern kann als „Definitions- und Konsensmacht“ (Messner 2000: 146) wirksam werden. Zweifellos mag diese Definitions- und Konsensmacht in Unternehmensorganisationen oftmals mit formellen Hierarchien übereinstimmen, allerdings kann es auch informelle Strukturen geben, die über solche Form der Beziehungsarbeit auch

formal schwächer Positionierten eine Chance zur Durchsetzung der Interessen geben, indem sie Lernprozesse bei anderen veranlassen. Lernprozesse erfolgen nicht nur durch das Management, und nicht alles, was die Manager in einem Unternehmen durchführen möchten, können sie tatsächlich auch als Lernprozesse in der Organisation realisieren. Insofern müssen die formalen Machtbeziehungen und Hierarchien immer wieder durch die Schaffung von Akzeptanz und Vertrauen überbrückt werden.

c. Durchgängige Lernprozesse <-> multiple Identitäten

Lernen erfolgt also nicht nur in einem formellen Rahmen, sondern auch informell, durch alltägliche Kommunikation. Organisationales Lernen beschränkt sich nicht nur auf Schulungskurse und den Besuch von Aus- und Fortbildungszentren, sondern Lernen vollzieht sich in vielfältigen Situationen. Wie weiter unten ausgeführt, ist allerdings nicht jeder Kommunikationsakt für raumbezogene Fragestellungen relevant.

Organisationen lernen aufgrund der Vielfalt von Kommunikationssituationen ihrer Mitglieder oftmals nicht *top down*, und selten lernen sie vollständig und gleichzeitig in allen Bereichen aufgrund ihrer „multiplen“ Identitäten (Wiesenthal 1995). Organisationen sind also nur unzureichend mit ihrer formalen Organisation beschrieben, wie Linienstruktur, Matrixstruktur oder anderen Hierarchisierungsmustern. Sie weisen soziale Beziehungen vielfältiger Art auf.

Wenn man der Annahme multipler Identitäten folgt, muss man sich von der Vorstellung verabschieden, dass Mana-

ger die Sozialingenieure seien, die ihre Planungen sukzessive durch die verschiedenen Hierarchieebenen hindurch umsetzen können. Aus der Perspektive von Multiplizität bedeutet Management ein schrittweises Voranbringen der Managementvorhaben in den verschiedenen Unternehmensbereichen durch die Kommunikation mit den Mitarbeitern, welche die Aufgaben umsetzen sollen, mithin einen gemeinsamen Lernprozess derer, die planen, und derer, die die Aufgaben erfüllen (Edmondson / Moingeon 1998, Reynolds 1998, Wimmer 1999).

In transnationalen Unternehmen mit vielen Standorten vervielfacht sich die Komplexität solcher nicht formalisierten Beziehungsnetze, die sehr entscheidend sind für die verschiedenen Abläufe in Unternehmen und damit auch für Lernprozesse.

Das bedeutet, dass insbesondere große und transnational agierende Unternehmen gleichzeitig in sehr verschiedenen Bereichen unterschiedliche Lernprozesse erfahren. Sie können zur selben Zeit in globale und in lokale Kontexte verwoben sein und mit verschiedenen Akteuren zu tun haben. Die einzelnen Konzernbetriebe sind in *governance*-Systeme eingebunden, die man mit unterschiedlichen Maßstabsebenen als national, sub- oder supranational bzw. global charakterisieren kann. Diese Ebenen von *governance* prägen die Betriebe in unterschiedlicher Weise, und damit den gesamten Unternehmensverbund.

4.2.2.... welche für die *Governance* relevant sind und diese lernfähiger machen

Empirisch in der Unternehmensorganisation nachweisbar sind - wie erwähnt - die Lernprozesse dann, wenn sie Veränderungen in dieser Unternehmensorganisation hervorrufen. Dabei interessieren insbesondere wissensbezogene Umstrukturierungen im Unternehmen. Die Aussage zu treffen, welche konkreten wissensbezogenen Veränderungen „Lernprozesse“ darstellen, heißt, eine Auswahl zu treffen. Verfolgt man mit dem Begriff des organisationalen Lernens das Ziel, Anknüpfungspunkte zur regionalen *governance* herzustellen, kann man Lernen von Unternehmen operationalisieren über erstens die Entstehung oder Erweiterung wissensintensiver Bereiche technischen Know-hows und zweitens über die Qualifizierung der Arbeitnehmer. Diese Kriterien greifen auf andere Modelle zur Differenzierung der Produktentstehung zurück (vgl. Bathelt / Glückler 2000, Jürgens 1999), beziehen sich dabei auch gleichzeitig auf das Kriterium, der *governance* der betreffenden Region mehr Potentiale zur Bearbeitung nicht routinierter Abläufe zu verleihen, sprich: die Region lernfähiger zu machen.

a. Wissensintensive Bereiche technisch-organisatorischen Know-hows

Zu den wissensintensiven Bereichen technisch-organisatorischen Know-hows einer Unternehmensorganisation gehören Bereiche wie

- die grundlegenden Entwicklungen für Produkte, die erst in einigen Mo-

naten oder Jahren auf den Markt kommen,

- die Anpassungskonstruktionen der Produkte an Besonderheiten des Marktes, an Normierungen, an örtliche Produktionsanlagen etc.,
- die prozessbegleitende Konstruktionen, welche die maschinellen und organisatorischen Abläufe optimieren.

Diesen wissensintensiven Bereichen kann man bezüglich des Lernens einen unterschiedlichen Grad an Routine zu messen. Die Grundlagenentwicklung weist die größten Anteile an nicht routinisierten Arbeiten auf und ist insofern hinsichtlich der Herstellung von Wissen besonders ausgeprägt. Die Anpassung an Besonderheiten des Marktes und an andere Auflagen zeigt demgegenüber größere Anteile von Routine. Die prozessbegleitende Konstruktion schließlich ist eng mit der „Produktionsintelligenz“ verbunden, das heißt mit der Fähigkeit des Managements, möglichst viele Beschäftigte in Kooperation mit Prozessingenieuren in die Prozessoptimierung einzubinden.

b. Qualifizierung der Beschäftigten

Eng verwoben mit den Aufgaben, die in wissensintensiven Bereichen technisch-organisatorischen Know-hows zu erbringen sind, ist die Qualifizierung von Beschäftigten. Qualifizierung versetzt die Mitarbeiter in die Lage, auf die nicht routinisierten Abläufe adäquat reagieren zu können.

- Hierzu gehört die Einstellung von qualifizierten Arbeitskräften, wie Ingenieuren und Technikern, durch das Management. Diesbezüglich nutzt

die Unternehmensorganisation den externen Arbeitsmarkt.

- Es können aber auch Voraussetzungen geschaffen werden, indem der interne Arbeitsmarkt verändert wird und die Ausbildung verbessert sowie Fort- und Weiterbildung optimiert werden.
- Die Fort- und Weiterbildung kann sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen, etwa die technischen, ökonomischen oder administrativen Kenntnisse verbessern, die Fremdsprachenkenntnisse erhöhen usw.

Die Ansiedlung wissensintensiver Bereiche technisch-organisatorischen Know-hows sowie die Qualifizierung der Beschäftigten können zu Folgen für die regionale *governance* führen. Ihrerseits vermögen Akteure der regionalen *governance* aus diesen Veränderungen zu lernen, wie die Bedingungen zur Erhöhung der Lernfähigkeit für andere Betriebe verbessert werden können.

Wenn beispielsweise Abteilungen für Produktentwicklung in einem Land der „Dritten Welt“ angesiedelt werden, so kann dies die Nachfrage nach lokal ausgebildeten Ingenieuren und qualifizierten Technikern erhöhen, zum Ausbau technischer Schulen und Hochschulen führen und damit ein Zusammenwirken der privatwirtschaftlichen und öffentlichen Akteure veranlassen, die Bildungsinfrastruktur zu verbessern.

Dasselbe kann gefördert werden, wenn die Anpassungskonstruktionen der Produkte an Besonderheiten des Marktes, örtliche Anlagen etc. oder auch die prozessbegleitende Konstruktionen, welche den maschinellen und organisatorischen Ablauf optimieren, ausgebaut

werden. Auch diese Bereiche benötigen qualifiziertes Personal. Insbesondere in diesen weniger spektakulären Bereichen, als es die Produktentwicklung ist, könnten die Betriebe, welche diese Funktionen angesiedelt haben, zudem als nachahmenswerte Modellfälle für andere transnationale Unternehmen dienen, an dem jeweiligen Standort entsprechende Funktionen aufzubauen.

Dass die Qualifizierung der Beschäftigten Auswirkungen auf den regionalen Arbeitsmarkt haben kann, ist evident. Wenn sich einerseits durch Schulen und Hochschulen, andererseits durch Fort- und Weiterbildung der Beschäftigten die technischen, ökonomischen oder administrativen Kenntnisse erhöhen, die Fremdsprachenkenntnisse verbessern etc. wird der Standort zur Ansiedlung weiterer wissensintensiver Funktionen attraktiver, wenn auch als einfacher „Billiglohnstandort“ unattraktiver. Diese Entwicklung würde Impulse zur Entwicklung eines neuen „Knotens“ in den weltweiten *value chains* geben.

Wenn die Bildungsinfrastruktur in der Region verbessert werden muss, bedeutet dies für die Akteure, welche die regionale *governance* prägen, zu lernen, sich auf diese Anforderungen einzustellen. Das heißt, dass auch die regionale *governance* einen Wandel durchlaufen wird, wenn die Positionierung als neuer Knoten gehalten und verbessert werden soll.

4.2.3. Organisationales Lernen und Upgrading

„Lernen“ ist eng mit „Innovationen“ sowie auch mit „*upgrading*“ verwandt. Diesbezüglich erscheint die Erläuterung

erforderlich, inwiefern der Lernbegriff sich hiervon abhebt.

Lernen führt zu dem Erwerb von Wissen. Wissen wird in diesem Beitrag verstanden als die Kapazität von Akteuren, auch auf nicht routinisierte Abläufe angemessen reagieren zu können und die entsprechenden Veränderungen einzuleiten. Dieses Verständnis von Wissen entspricht dem *management of change*, der Fähigkeit, Gegebenes durch Reflexion der Verhältnisse zu verändern.²

Man könnte insofern Lernprozesse im weiteren Sinne als Prozessinnovationen verstehen, die sich allerdings nicht unmittelbar auf die Herstellung des Produktes beziehen müssen, sondern ebenfalls die „indirekten Bereiche“ der *white-collar-worker* eines Unternehmens betreffen. Außerdem bezieht sich Lernen auf den Prozess, wie diese Veränderung eingeleitet wird, während sich die ökonomische Innovationsforschung oftmals mehr auf die wirtschaftlichen Resultate dieser betrieblichen Veränderungen konzentriert.

Der Begriff des Lernens von Organisationen weist auch Nachbarschaft zum *upgrading* auf. *Upgrading* ist nach Humphrey / Schmitz (2000: 3f) in drei verschiedene Formen zu typisieren: in

process upgrading, bei dem Betriebe ihre Prozessabläufe technisch oder auch organisatorisch optimieren (vergleichbar Prozessinnovationen), in *product upgrading*, bei welchem die Betriebe höherwertige Produkte herstellen (vergleichbar effizienten Produktinnovationen), und *functional upgrading*, wobei die Betriebe neue Funktionen in der Wertschöpfungskette erhalten, wie Forschung oder Marketing. Anders als in der ökonomischen Innovationsforschung, welche vor allem die einzelbetriebliche oder die volkswirtschaftliche Effizienz im Blickfeld hat, geht es Humphrey / Schmitz (2000) mit dem Konzept des *upgrading* um die Frage, welche Chancen insbesondere Regionen der „Dritten Welt“ haben, durch *upgrading* sich in Weltmarktzusammenhänge einzuklinken. Sie fragen nach den Potentialen für eine erfolgreiche Weltmarktintegration von Regionen der „Dritten Welt“ durch regionale *cluster* einerseits, globale Wertschöpfungsketten andererseits. In dieser Zielsetzung gibt es eine Gemeinsamkeit mit „Lernen“. Das Konzept des *upgrading* unterscheidet sich aber in einem anderen Aspekt vom Lernen: Das Lernkonzept zielt mehr auf den Vorgang des Lernens ab, während *upgrading*, ähnlich dem ökonomischen Innovationskonzept, vornehmlich auf die ökonomischen Resultate eingeht.

Dass Lernprozesse in Unternehmen am wirtschaftlichen Erfolg gemessen werden, leugnet das Lernkonzept nicht. Doch ist es oft bei Lernprozessen für die Entscheider in einem Unternehmen noch unklar, wie groß der ökonomische Gewinn ausfallen wird. Die Amortisation von Lernprozessen tritt oft erst nach ei-

² Dieses, auch als „deutero-Lernen“ bezeichnet, wird als übergeordnete Stufe der organisationstheoretischen Hierarchisierung von „einfachem Lernen“ (*single loop learning*) im Sinne korrekter Regelanwendungen und dem darüber stehenden „komplexen Lernen“ (*double loop learning*) im Sinne der Überprüfung der Anwendbarkeit der Regeln angesehen (vgl. Wiesenthal 1995). Mit der Betrachtung des *management of change* konzentriert man sich auf die Vorgänge im Unternehmen, die nachhaltig Spuren hinterlassen.

ner längeren Zeitspanne ein und ist daher schwer zu messen. Man kann keine genaue Kosten-Gewinn-Rechnung aufmachen, beispielsweise über das, was Beschäftigte effizienter bearbeiten, weil sie durch Schulungskurse neue EDV-Programme beherrschen, oder darüber, dass Manager durch den Besuch von Kursen über Führungstechniken besser mit ihren Mitarbeitern umgehen können. Lernprozesse machen sich oft erst unter mittel- und langfristiger Perspektive bezahlt.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Ausgehend von dem Gedanken einer zunehmend global vernetzten Wirtschaft wurde in diesem Beitrag argumentiert, dass auf den unterschiedlichen räumlichen Maßstabebenen - von der globalen Ebene bis zur Region - Formen von *governance* anzutreffen sind, welche diese Prozesse formen. Das bedeutet, dass man zur Analyse von Lernprozessen in einer ausgewählten Region diese verschiedenen räumlichen Einflüssebenen einbeziehen muss.

Vor dem Hintergrund der Analyse regionalwissenschaftlicher Ansätze, welche diese übergeordneten Prozesse globaler *value chains* häufig unzureichend berücksichtigen, wurde eine Fokussierung auf Wirtschaftsunternehmen vorgenommen. Hierbei konnte angeknüpft werden an evolutionstheoretische Ansätze, die, aus der Institutionenökonomie stammend, in regionalwissenschaftliche Studien eingeflossen sind. Zwar erweisen sich diese als leistungsfähig bezüglich ihrer Differenzierung von „Wissen“, doch fehlt diesem eigentlich dynami-

schon Modell ein Konzept der Entstehungsweisen von Wissen - dem Lernen.

Aus dem Grunde wurden im weiteren organisationale Lernprozesse als gemeinsame mentale Konstruktion verstanden, bei denen grundlegende Charakteristika zu identifizieren sind. Diese können in Polaritäten aufgespannt werden. Lernprozesse erfordern gemeinsame kulturelle Grundlagen, können aber auch durch kulturelle Unterschiede bereichert werden. Sie erfolgen in Unternehmen innerhalb von Machtstrukturen, erfordern aber Akzeptanz und Vertrauen als Voraussetzung. Lernprozesse in großen Unternehmen müssten, um effektiv zu sein, oftmals eigentlich durchgängig durch alle Bereiche erfolgen, doch weisen Organisationen häufig multiple Identitäten auf, die dies verhindern.

Im Anschluss an diese Merkmale von Lernprozessen wurden Kriterien genannt, die bei der Untersuchung von Unternehmensorganisationen in ihrer Eingebundenheit in *governance* eine Annäherung an die Empirie erleichtern. So ist die Ausweitung wissensintensiver Bereiche sowie auch die Qualifizierung der Beschäftigten durch die Unternehmen nicht nur für die Region relevant, sondern auch für die regionale *governance*. Mit der Einbeziehung solcher neuen Institutionen und Organisationen wird die Analyse von Lernprozessen griffiger. Oft stellt sich die Analyse von Lernprozessen, die als flüchtig, störanfällig und äußerst befristet gelten, als wenig befriedigend dar (Fürst 2001, 77). Mit der Identifizierung der Herausbildung neuer Institutionen und Organisationen wird die Rückkopplung zur Strukturebene hergestellt.

Aus einer Analyse von organisationalen Lernprozessen können sich somit Ansatzpunkte zur Gestaltung regionaler Wirtschafts- und Strukturpolitik ergeben. Vor dem Hintergrund der einleitenden Gedanken über die Abkopplung der Zentren von den Peripherien hieße es, Wege zu finden, die „Peripherie“ in die Lernprozesse zu integrieren.

Für Regionen der „Dritten Welt“ würde dies bedeuten, spezifische Rahmenbedingungen für Lernprozesse insbesondere bei transnationalen Unternehmen zu schaffen. Diese sind aber nicht allein am wirtschaftlichen Wachstum, sondern auch an der Integration des wirtschaftlichen Knotens in die wirtschaftlichen, sozialen, politischen Strukturen der betreffenden Region zu bewerten.

Hiermit könnte die Förderung *know-how* intensiver Netzwerke in Ländern der „Dritten Welt“ konstruktiv weiterentwickelt werden (vgl. Crevoisier 1999).

Über Lernprozesse werden die vorhandenen Unternehmensstandorte an die jeweilige Region durch *localized capabilities* weiter gebunden, so dass der Beliebtheit weltweiter Standortentscheidungen von Seiten des Konzernmanagements entgegengewirkt wird (vgl. Bathelt / Glückler 2000: 167). Wenn es gelänge, technologisch anspruchsvolle Branchen zur Produktion in der jeweiligen Region der „Dritten Welt“ zu veranlassen, sie zu halten und damit wissensintensive regionale *cluster* aufzubauen (Scholz 2000: 4), gleichzeitig die Qualifikation der Beschäftigten zu erhöhen, könnten diese Länder von einer Neuaufteilung der Industrien auf globaler Ebene je nach verschiedenen Kompetenzstufen (vgl. Dussel Peters 1997) einen Nutzen ziehen. Aber nur, wenn der genannte soziale Steuerungsbedarf nicht nachträglich, sondern schon bei der Entstehung solcher Knoten durch die Akteure der jeweiligen *governance* berücksichtigt wird, kann einer weiteren tiefgreifenden Segmentierung zwischen Reich und Arm in den Peripherien der Weltwirtschaft entgegengewirkt werden.

6 Literaturverzeichnis

- Adam, M. 2000: Die Entstehung des Governance-Konzepts bei Weltbank und UN, in: E+Z, Entwicklung und Zusammenarbeit 41: 10, 272-274.
- Asheim, B. 1999: Interactive learning and localised knowledge in globalising economies, in: GeoJournal 49: 4, 345-352.
- Astley, W. G. 1985: The Two Ecologies. Population and Community Perspectives on Organization Evolution, in: Administrative Science Quarterly 30: 224-241.
- Bathelt, H./Glückler, J. 2000: Netzwerke, Lernen und evolutionäre Regionalentwicklung, in: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie 44: 3-4, 167-182.
- Benz, A. u.a. 1999: Regionalisierung: Theorie, Praxis, Perspektiven. Opladen.
- Berndt, C. 1999: Institutionen, Regulation und Geographie, in: Erdkunde 53: 4, 302-316.
- Bieger, T. 2000: Lern- und entwicklungsfähige Regionen, in: Thierstein, A. Schedler, K., Bieger, T. (Hrsg.): Die lernende Region. Regionale Entwicklung durch Bildung. Chur, Zürich, 1-8.
- Blotevogel, H.H. 1995: Raum, in: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Handwörterbuch der Raumordnung, Hannover, 733-740.
- Blotevogel, H.H. 1999: Zur Neubewertung der Region für Regionalentwicklung und Regionalpolitik, in: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Europäische Einflüsse auf die Raum- und Regionalentwicklung, Hannover, 44-60.
- Boekholt, P./Thuriaux, B. 1999: Public Policies to Faciliate Clusters: Background, Rationale and Policy Practices in International Perspective. In: OECD (Hrsg.): Boosting Innovation. The Cluster Approach. OECD Proceedings. Paris, 381-412.
- Boyett, J. H., Boyett/J. T. 1998: The Guru Guide. The Best Ideas of the Top Management Thinkers. New York.
- Boschma, R. 1999: Learning and Regional Development, in: GeoJournal 49: 4, 339-343.
- Boschma, R./Lambooy, J. 1999: The prospects of an adjustment policy based on collective learning in old industrial regions, in: GeoJournal 49: 4, 391-399.
- Bruch, M. 1997: Betriebliche Organisationsform und gesellschaftliche Regulation, in: Ortman, G., Sydow, J., Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Opladen, 181-210.
- Butzin, B. 1996: Kreative Milieus als Elemente regionaler Entwicklungsstrategien? Eine kritische Wertung, in: Maier, J. (Hrsg.): Bedeutung kreativer Milieus für die Regional- und Landesentwicklung, Bayreuth (= Arbeitsmaterialien zur Raumordnung und Raumplanung 153: 9-37.

- Butzin, B. 2000: Netzwerke, Kreative Milieus und Lernende Region. Perspektiven für die regionale Entwicklungsplanung? In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, 44: 3-4, 149-166.
- Cangelosi, V.E., Dill, W.R. 1965: Organizational Learning: Observation toward a Theory. *Administrative Science Quarterly* 10: 175-203.
- Carmona, S./Grönlund, A. 1998: Learning from Forgetting. An Experimental Study of Two European Car Manufacturers, in: *Management Learning* 29: 1, 21-38.
- Ceglie, G./Clara, M./Dini, M. 1999: Cluster and Network Development Projects in Developing Countries: Lessons learned through the UNIDO Experience, in: OECD (Hrsg.): *Boosting Innovation. The Cluster Approach*. OECD Proceedings. Paris, 269-288.
- Crevoisier, O. 1999: Two ways to look at learning regions in the context of globalization: The homogenizing and particularizing approaches, in: *GeoJournal* 49: 4, 353-361.
- Cyert, R. M./March, J.G. 1963: *A Behavioral Theory of the firm*. New Jersey.
- Danielzyk, R. Ossenbrügge, J. 1993: Perspektiven geographischer Regionalforschung. "Locality Studies" und regulationstheoretische Ansätze, in: *Geographische Rundschau* 45: 4, 210-216.
- Dussel Peters, E. 1997: *La Economía de la Polarización. Teoría y evolución del cambio estructural de las manufacturas mexicanas (1988-1996)*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Dyckhoff, H. 1992: *Betriebliche Produktion. Theoretische Grundlagen einer umweltorientierten Produktionswirtschaft*. Berlin usw.
- Edmondson, A. Moingeon, B. 1998: From organizational learning to the learning organization, in: *Management Learning* 29: 1, 5-20.
- Eraydin, A. 2000: Building up competence, institutions and networks in order to catch up in the knowledge economy. Paper presented at IGU-Commission on the Organization of Industrial Space, Dongguan, China, 8-11 August 2000.
- Eßer, K. Hillebrand, W. Messner, D. Meyer-Stamer, J. 1994: *Systemische Wettbewerbsfähigkeit, internationale Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und Anforderungen an die Politik*. Berlin (= Deutsches Institut für Entwicklungspolitik, 11/1994).
- Fritsch, M./Koschatzky/K. Schätzl/L. Sternberg, R. 1998: Regionale Innovationspotentiale und innovative Netzwerke, in: *Raumforschung und Raumordnung* 56: 4, 243-252.
- Fromhold-Eisebith, M. 1992: *Wissenschaft und Forschung als regionalwirtschaftliches Potential*. Aachen (= Informationen und Materialien zur Geographie der Euregio Maas-Rhein, 4).
- Fromhold-Eisebith, M. 2000: Globally oriented foreign MNCs as agents

- of local learning in less developed countries? Insights from two Asian technology regions. Bangalore, India, Bandung, Indonesia. Paper presented at the Global Conference on Economic Geography, 5-9th December 2000, National University of Singapore.
- Fuchs, M. 2000: Das Ruhrgebiet als „lernende Region“, in: Kommunalverband Ruhrgebiet (Hrsg.): Jahrbuch Ruhrgebiet 1999/2000 - Standorte, 168 - 178. Essen.
- Fuchs, M. 1999: Erwerbsbedingungen und -strategien der Bevölkerung in Puebla (Mexiko): Wirkungen der Krise 1994/1995 unter Berücksichtigung von Globalisierung und nationaler Regulation. Düsseldorf. (= Düsseldorf Geographische Schriften, 38).
- Fuchs, M. 2001: Transnationale Lernprozesse in Cd. Juárez, Mexiko. Von der Maquiladora zum Knoten im globalen Industrienetzwerk, Duisburg (=INEF Report) (in Erscheinung).
- Fujita, M./Krugman, P. Venables, A. 1999: The Spatial Economy. Cities, Regions, and International Trade. Cambridge (MA).
- Fürst, D. 2001: Die „learning region“ - Strategisches Konzept oder Artefakt? In: Eckey, H.-F. (Hrsg.): Ordnungspolitik als konstruktive Antwort für wirtschaftspolitische Herausforderungen, Stuttgart, 71-90.
- Grabher, G. 1991: Rebuilding Cathedrals in the Desert, in: Bergmann, E.M./Maier, G./Tödtling A. (Hrsg.): Regions Reconsidered, London: 59-78.
- Grabher, G. 1993: Rediscovering the Social in the Economics of Inter-firm Relations, in: Grabher, G. (Hrsg.): The Embedded Firm. On the socioeconomics of industrial networks. London.
- Guest, G. 1999: The self-employed person as a learning organization, in: Adults Learning 6: 2, 21-22.
- Hassink, R. 1996: Technology Transfer Agencies and Regional Economic Development, in: European Planning Studies 4, 167-184.
- Hassink, R. 1997a: Die Bedeutung der Lernenden Region für die regionale Innovationsförderung, in: Geographische Zeitschrift 85, 159 - 173.
- Hassink, R. 1997b: Technology Transfer Infrastructures: Some Lessons from Experiences in Europe, the US and Japan, in: European Planning Studies 5, 351-370.
- Hassink, R. 1997c: What distinguishes 'good' from 'bad' industrial agglomerations? In: Erdkunde 51: 2, 2-11.
- Hein, W. 2000: Die Ökonomie des Archipels und das versunkene Land. Die Struktur von Wirtschaftsräumen im Informationszeitalter, in: E+Z, Entwicklung und Zusammenarbeit 41: 11, 304-307.
- Hellmer, F. u.a. 1999: Mythos Netzwerke. Regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel. Berlin.

- Hillebrand, W./Messner, D. Meyer-Stamer, J. 1993: Stärkung technologischer Kompetenz in Entwicklungsländern. Berlin (= Deutsches Institut für Entwicklungspolitik, 14/1993).
- Hudson, R. 1999: 'The learning economy, the learning firm and the learning region'. A sympathetic critique of the limits to learning, in: *European Urban and Regional Studies* 6: 1, 59-72.
- Humphrey, J./Schmitz, H. 2000: Governance and upgrading: linking industrial cluster and global value chain research. IDS Working Paper 120, Brighton: Institute of Development Studies, University of Sussex.
- Iwer, F./Rehberg, F. 1999: Mythos Region? In: Fuchs, G. Krauss, G. Wolf, H.-G. (Hrsg.): *Die Bindungen der Globalisierung*. Marburg, 329-361.
- Jürgens, U. 1999: Neue Systeme der Produktentstehung im Spannungsfeld von Regionalisierung und Internationalisierung, in: Fuchs, G./Krauss, G./Wolf, H.-G. (Hrsg.): *Die Bindungen der Globalisierung, interorganisationsbeziehungen im regionalen und globalen Wirtschaftsraum*. Marburg, 163-191.
- Keeble, D./Wilkinson, F. 1999: Collective Learning and Knowledge Development in the Evolution of Regional Clusters of High Technology SMEs in Europe. In: *Regional Studies* 33: 4, 295-303.
- Kieser, A. 1988: Darwin und die Folgen für die Organisationstheorie. Darstellung und Kritik des Population Ecology-Ansatzes, in: *Die Betriebswirtschaft* 48: 5, 603-620.
- Kieser, A. 1995: Evolutionstheoretische Ansätze, in: Ders. (Hrsg.): *Organisationstheorien*. 2. Aufl. Stuttgart, 237 - 268.
- Kieser, A. 1996: Moden und Mythen des Organisierens, in: *Die Betriebswirtschaft* 56: 1, 21-39.
- Kilper, H. 1996: Regionales Innovationsnetzwerk. Neue Anforderungen an die Wirtschaftsförderung. Das Beispiel der Automobilzulieferindustrie im Bergischen Land, in: Brödner, P. u.a. (Hrsg.): *Arbeitsteilung ohne Ende?* München, 241-267.
- Kirat, T./Lung, Y. 1999: Innovation and Proximity. Territories as loci of collective learning processes, in: *European Urban and Regional Studies* 6: 1, 27-38.
- Lagendijk, A. Charles, D. 1999: Clustering as a New Growth Strategy for Regional Economies? A Discussion of New Forms of Regional Industrial Policy in the United Kingdom. In: OECD (Hrsg.): *Boosting Innovation. The Cluster Approach*. OECD Proceedings. Paris, 127-153.
- Lagendijk, A. 2000: Scaling Knowledge Production: How Significant is the Region? Paper presented for the 7th Dutch-German Seminar on Economic Geography, 5.-7. October 2000, Germerode.
- Lawson, C. 1999: *Towards a Competence Theory of the Region*. Cam-

- bridge *Journal of Economics* 23, 151-166.
- Lawson, C. Lorenz, E. 1999: Collective Learning, Tacit Knowledge and Regional Innovative Capacity. In: *Regional Studies* 33: 4, 305-317.
- Lipietz, A. 1986: *Mirages et miracles. Problèmes de l'industrialisation dans le tiers monde.* Paris.
- Lo, V. 2000: Networking for localised knowledge: Frankfurt's knowledge intensive finance services. Paper presented for the 7th Dutch-German Seminar on Economic Geography, 5.-7. October 2000, Germerode.
- Lundvall, B.-Å. 1992: Introduction, in: Lundvall, B.-Å. (Hrsg.): *National systems of innovation: towards a theory of innovation and interactive learning.* London, 1-19.
- Lundvall, B.-Å./Christensen, J. L. 1999: Extending and Deepening the Analysis of Innovation Systems - with Empirical Illustrations from DISKO-Project (=DRUID Working Paper, 99-12)
- Maillat, D. 1998: Von 'Industrial District' zum innovativen Milieu. Ein Beitrag zur Analyse der lokalisierten Produktionssysteme, in: *Geographische Zeitschrift* 86: 1, 1-15.
- Malmberg, A./Maskell, P. 1999a: Localized Learning and Regional Development, in: *European Urban and Regional Studies* 6: 1, 5-8.
- Malmberg, A./Maskell, P. 1999b: The competitiveness of firms and regions. 'Ubiquitification' and the importance of localized learning, in: *European Urban and Regional Studies* 6: 1, 9-25.
- March, J. G. 1994: *A Primer on Decision Making. How Decisions Happen.* New York.
- Markusen, A. 1996: Sticky Places in a Slippery Space: A Typology of Industrial Districts, in: *Economic Geography* 72, 293-313.
- Martin, R. 1999: The New 'Geographical Turn' in Economics. Some Critical Reflections, in: *Cambridge Journal of Economics* 23: 65-91.
- Messner, D./Nuscheler, F. 2000: *Global Governance. Herausforderungen an die deutsche Politik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert.* Bonn (= Policy Paper, 2).
- Messner, D. 2000: Ist Außenpolitik noch Außenpolitik... und was ist eigentlich Innenpolitik? Die Transformation der Politik in der "Ära des Globalismus". In: *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 118: 30, 123-150.
- Meyer-Stamer, J. 1997: *Stimulating Knowledge-Driven Development.* Gelsenkirchen (= Graue Reihe des Instituts Arbeit und Technik, 04).
- Meyer-Stamer, J. 2000: *Meso-Laboratorium Nordrhein-Westfalen. Beobachtungen zur Struktur- und Standortpolitik in einer altindustriellen Region.* Duisburg (= INEF Report 47).
- Mürle, H. 1998: *Global Governance. Literaturreport und Forschungsfragen.*

- gen. Duisburg (= INEF Report, 32).
- Nelson, R.R./Winter, S. 1982: An Evolutionary Theory of Economic Change. Cambridge, London.
- Nelson, R. R. 1995: Recent Evolutionary Theorizing about Economic Change, in: *Journal of Economic Literature* 33: 3, 48-90.
- Niosi, J./Bellon, B. 1994: The Global Interdependence of National Innovation Systems: Evidence, Limits, and Implications, in: *Technology in Society* 16: 2, 173-197.
- Nuscheler, F. 2000: Kritik der Kritik am Global Governance-Konzept, in: *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 118: 30, 151-156.
- Oinas, P. 1999: Activity-specificity in organizational learning: implications for analyzing the role of proximity, in: *GeoJournal* 49: 4, 363-372.
- Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. 1997: Organisation, Strukturation, Gesellschaft. Die Rückkehr der Gesellschaft in die Organisationstheorie, in: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft*, Opladen, 15-34.
- Piore, M.J./Sabel, C.F. 1985: *Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft*. Berlin.
- Rallet, A./Torre, A. 1999: Is geographical proximity necessary in the innovation networks in the era of global economy? In: *GeoJournal* 49: 4, 373-380.
- Reynolds, M. 1998: Reflection and Critical Reflection in Management Learning, in: *Management Learning* 29: 2, 193-200.
- Roelandt, T.J.A./den Hertog, P. 1999: Cluster Analysis and Cluster-Based Policy Making in OECD Countries. An Introduction to the Theme, in: OECD (Hrsg.): *Boosting Innovation. The Cluster Approach*. OECD Proceedings. Paris, 9-23.
- Sachs, S. 1997: Evolutionäre Organisationstheorie, in: *Die Unternehmung* 51, 91-104.
- Schamp, E. W. 2000: *Vernetzte Produktion. Industriegeographie aus institutioneller Perspektive*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scherrer, C. 2000: Global Governance: Vom fordistischen Trilateralismus zum neoliberalen Konstitutionalismus. In: *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 118: 30, 13-38.
- Scholz, F. 2000: Perspektiven des "Südens" im Zeitalter der Globalisierung, in: *Geographische Zeitschrift* 88: 1, 1-20.
- Senge, P. 1990: *The Fifth Discipline: The Art and Science of the Learning Organization*. London.
- Sternberg, R. 1995: Die Konzepte der flexiblen Produktion und der Industriedistrikte als Erklärungsansätze der Regionalentwicklung, in: *Erdkunde* 49: 3, 161-175.

- Sternberg, R. Arndt, O. 2000: The Firm or the Region - What Determines European Firms' Innovation Behavior? Köln (= Working Paper, 2000-02).
- Sternberg, R. Tamásy, C. 1999: Munich as Germany's No. 1 High Technology Region, in: *Regional Studies* 33: 4, 367-377.
- Storper, M. 1997a: Regional Economies as Relational Assets, in: R. Lee/ J. Wills (Hrsg.), *Geographies of Economics*, London, 248-258.
- Storper, M. 1997b: *The Regional World. Territorial Development in a Global Economy*. New York, London.
- Veltz, P. 1996: *Mondalisation, Villes et Territoires. L' économie d' archipel*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Weick, K.E. 1991: The nontraditional quality of organizational learning, in: *Organization Science* 2, 116-123.
- Werlen, B. 1993: Handlungs- und Raummodelle in sozialgeographischer Forschung und Praxis, in: *Geographische Rundschau* 45: 12, 724-729.
- Werlen, B. 1999: Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, 1, 2. Aufl. Stuttgart.
- Wieland, J. 1997: Die Neue Organisationsökonomik. Entwicklung und Probleme der Theoriebildung, in: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft*, Opladen, 35-68.
- Wiesenthal, H. 1995: Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen. Literaturreport und Ergänzungsvorschlag, in: *Zeitschrift für Soziologie* 34: 2, 137-155.
- Wildemann, H. 1998: Lernen und Kreativitätspotentiale im globalen Wettbewerb, in: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 68: 11, 1182-1199.
- Williamson, O. E. 1990: *Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus*. Tübingen.
- Wimmer, R. 1999: Wider den Veränderungsoptimismus, in: *Soziale Systeme* 5: 1, 159-180.
- Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie*, 1996: *Regulationstheoretische Perspektiven in der Geographie* 40: 1/2.