

Bastian Steinmüller

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

**BILDUNGSREGIONEN IN
DER WISSENSCHAFTLICHEN
WEITERBILDUNG**

Modell und empirische Analyse



Bastian Steinmüller

EB 
 LBL

**BILDUNGSREGIONEN IN
DER WISSENSCHAFTLICHEN
WEITERBILDUNG**

Modell und empirische Analyse

wbv

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 38

Susanne Umbach, Erik Haberzeth, Hanna Böving,

Elise Glaß

Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess

Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus

Sicht der Beschäftigten

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004593

ISBN 978-3-7639-5827-6

Band 39

Gaby Filzmoser

Bildungshäuser im digitalen Wandel

Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004598

ISBN 978-3-7639-6209-9

Band 40

Ricarda Bolten-Bühler

Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004790

ISBN 978-3-7639-6172-6

Band 41

Lena Heidemann

Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub

Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004811

ISBN 978-3-7639-6217-4

Band 42

Bernhard-Skala, Christian; Bolten-Bühler, Ricarda; Koller, Julia; Rohs, Matthias; Wahl, Johannes (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung

Impulse – Befunde – Perspektiven

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004789

ISBN 978-3-7639-6055-2

Bastian Steinmüller

**BILDUNGSREGIONEN IN
DER WISSENSCHAFTLICHEN
WEITERBILDUNG**

Modell und empirische Analyse



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2021 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

Best.-Nr. 6004836
ISBN 978-3-7639-5881-8 (Print)
DOI: 10.3278/6004836w

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**.
Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Printed in Germany

D386: vom Fachbereich Sozialwissenschaften der Technischen Universität Kaiserslautern zur Verleihung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.) genehmigte Dissertation. Vorgelegt von Bastian Steinmüller, angenommen im Jahr 2021. Die Schrift wurde unter dem Titel „Bildungsregionen – Theorie, Modell und empirische Analyse“ als Dissertationsschrift genehmigt. Der Titel wurde im Anschluss an die Disputation auf Wunsch der Kommission geändert: „Modell und empirische Analyse von Bildungsregionen – Das Beispiel wissenschaftliche Weiterbildung“.

Dekan des Fachbereichs: Prof. Dr. Michael Fröhlich; Vorsitzender der Promotionskommission: Prof. Dr. Rolf Arnold; 1. Gutachter: Prof. Dr. Matthias Rohs, 2. Gutachter: Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, 3. Gutachter: Prof. Dr. Thomas Prescher; Tag der Disputation: 21.01.2021

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2021*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2021 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** (TU Darmstadt) | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität **Frankfurt am Main**) | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitätsbibliothek **Hagen** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Pädagogische Hochschule **Ludwigsburg** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Carl von Ossietzky-Universität (Universität **Oldenburg**) | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb, **St. Wolfgang**) | **Vorarlberger** Landesbibliothek | Pädagogische Hochschule **Zürich**

Inhalt

Vorwort	9
Abstract	11
1 Einleitung	13
1.1 Ursprung und Problemstellung der Arbeit	13
1.2 Zielsetzung und Aufbau	16
2 Bildungsregion: eine theoretische Konzeptualisierung	19
2.1 Regionale Grenzen konstruieren: konzeptionelle Supposita	26
2.1.1 Raum	27
2.1.2 Region	30
2.2 Bildung und Region	39
2.2.1 Ein Zusammenhang auf drei Ebenen	39
2.2.2 Bildung und Region auf Systemebene	42
2.2.3 Bildung und Region auf institutioneller Ebene	51
2.2.4 Bildung und Region auf Angebotsebene: allgemeine Ausführungen	60
2.2.5 Bildung und Region auf Angebotsebene: Hochschule und Weiter- bildung	63
2.3 Ableitungen und Modellbildung	71
2.3.1 Zentrale Gestaltungselemente von Bildungsregionen in inter- dependentem Zusammenhang	71
2.3.2 Ein empirisch-reflexives Modell von Bildungsregionen	78
3 Aufbau und Methodik der empirischen Falluntersuchung	85
3.1 Die Falluntersuchung: Kontext	86
3.1.1 Projektkontext: Hintergrund der Forschungsfragen	86
3.1.2 Anwendungskontext: Datenbasierte regionale Bildungssteuerung	90
3.1.3 Angebotskontext: Bedarfsorientierte wissenschaftliche Weiter- bildung	96
3.2 Die Falluntersuchung: Forschungsfragen und Untersuchungsaufbau	101
3.3 Daten und Methoden	104
3.3.1 Projektpublikationen	106
3.3.2 Geografie, Topografie und Mobilitätsinfrastruktur der Region	106
3.3.3 Daten zur Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur der Region	107
3.3.4 Daten zur (Weiter-)Bildungsbeteiligung	110
3.3.5 Daten zum Einzugsgebiet	111

4	Ergebnisse	113
4.1	Das Grenzmotiv	114
4.2	Systemische Ebene	120
4.3	Institutionelle Ebene	126
	4.3.1 Reflexive Fallbeschreibung: Herleitung, Topografie und Verkehrsinfrastruktur der Untersuchungsregion	128
	4.3.2 Einzugsgebiete im Sinne des Grenzmotivs	133
	4.3.3 Wirtschaftliche und Sozioökonomische Rahmenbedingungen der Untersuchungsregion	140
	4.3.4 Regressionsmodell: Strukturelle Einflussfaktoren auf die Weiter- bildungsbeteiligung in der Region	146
	4.3.5 Zwischenfazit	156
4.4	Angebots Ebene	157
	4.4.1 Anforderungen an und Einstellungen zu Weiterbildung in der Region	158
	4.4.2 Individuelle Faktoren der Weiterbildungsteilnahme in der Region	167
	4.4.3 Regressionsmodell: Determinanten der Weiterbildungs- teilnahme in der Region	175
4.5	Zusammenfassung des empirischen Teils der Falluntersuchung	181
5	Diskussion und Ableitungen	185
5.1	Die empirische Falluntersuchung: regionale Spezifika und Ableitungen für die Bildungssteuerung	186
5.2	Regionenmodell und Forschungsdesign: Erkenntnisgewinne durch den Forschungsansatz	194
	Literaturverzeichnis	201
	Abbildungsverzeichnis	217
	Tabellenverzeichnis	218
	Anhang	221
	Autor	228

Vorwort

Der Raum blieb im erziehungswissenschaftlichen, insbesondere im erwachsenenpädagogischen Diskurs lange Zeit kaum beachtet, was umso verwunderlicher ist, als dass pädagogische Prozesse immer einen Raumbezug aufweisen. Erst mit dem „Spatial Turn“ in den Kultur- und Sozialwissenschaften erfolgte in den letzten Jahrzehnten eine verstärkte Hinwendung zu und Auseinandersetzung mit Fragen des Raumes. In der Erziehungswissenschaft sind dabei neben der unmittelbaren Gestaltung von physischen und virtuellen (Lern-)Räumen sowie architektonischen Fragen auch größere räumliche Zusammenhänge aufgegriffen worden, wie der der Region. So sind in der Erwachsenenbildung in diesem Kontext z. B. Forschungs- und Gestaltungsprojekte zu „Lernenden Regionen“ entstanden, welche auch im Zusammenhang mit einem „Neuen Regionalismus“ kontextualisiert werden können, in dem – abseits nationalstaatlicher Strukturen und supranationaler Verbünde – kleinteiligere räumliche Strukturen im Fokus stehen. Die Relevanz regionaler Zusammenhänge im Weiterbildungskontext wird allein schon dadurch begründet, dass Bildungsbedarfe und Angebotsstrukturen regional unterschiedlich sind und damit Steuerungs- und Gestaltungsfragen auch auf dieser Ebene beantwortet werden müssen.

Dabei ist die Antwort auf die Frage, was genau eine Region ist, von einer gewissen Beliebigkeit gekennzeichnet. Auf empirischer Seite wird diese Frage in der Regel mit Bezug zum Faktischen beantwortet, d. h. orientiert an administrativen Grenzen oder (historisch gewachsenen) institutionellen Verbänden. Obwohl die Konstitution des Raumes theoretisch durchaus intensiv behandelt wurde, ist daraus kein für die erwachsenenpädagogische Forschung und Praxis handhabbares Modell entstanden. Dieser Herausforderung stellt sich Bastian Steinmüller in seiner Dissertation und formuliert als Ziel, eine theoretisch fundierte, empirisch geprüfte und bildungsbereichsübergreifende Konzeption von Bildungsregionen zu entwickeln. Diese Fragestellung ist dabei nicht ohne Rückgriff auf die Forschungserträge unterschiedlicher Disziplinen, wie der Erziehungswissenschaft, der (Raum-)Soziologie und der (Sozial-)Geografie zu beantworten. Daher handelt es sich hier um eine interdisziplinäre Arbeit, die zwar auf das Anwendungsfeld der Erwachsenenbildung rekurriert, ihren Anspruch aber durchaus weiter fasst.

Der Autor hat sich einer hochaktuellen Thematik angenommen, was die Forschungsergebnisse zur Bedeutung regionaler Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung und die Relevanz regionaler Bildungssteuerung in einer zunehmend fragmentierten Welt bestätigen. Auch die Digitalisierung im Bildungsbereich steht dazu nicht im Widerspruch, tritt doch gerade in der Virtualisierung von Bildungsprozessen die Relevanz leiblicher Co-Präsenz deutlich zutage und fordert zu einer Reflexion des Verhältnisses von physischer Nähe und Distanz auf.

Die zentrale Leistung der Arbeit liegt in der Entwicklung eines Modells zur Beschreibung und Analyse von Bildungsregionen, das sowohl theoretische Grundlagen

schaft als auch konkrete Praxisrelevanz für die Gestaltung von Bildungsregionen entfaltet. Die nach Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Region gegliederten Gestaltungsmerkmale des Modells erschließen systematisch ein Set an spezifischen Einflussfaktoren auf die Regionenbildung. Außerdem ermöglicht das Modell die Genese von Bildungsregionen ausgehend vom Stimulus des Grenzmotivs über die steuernde systemische Ebene und in Relation zu den institutionellen sowie angebotsbezogenen Einflüssen.

Die Arbeit von Bastian Steinmüller leistet damit einen wichtigen Beitrag für die (Weiter-)Bildungsforschung und legt die Basis für die theoretische Fundierung, praktische Gestaltung und Reflexion von (Weiter-)Bildungsregionen. Sie richtet sich damit sowohl an Forschende als auch Praktiker:innen, die sich mit dem Verhältnis von Bildung und Region beschäftigen.

Kaiserslautern im August 2021

Prof. Dr. Matthias Rohs

Abstract

Die vorliegende Dissertation entwickelt eine theoretisch fundierte und an empirischen Beispielen orientierte, bildungsbereichsübergreifende Konzeption von Bildungsregionen: am Fallbeispiel einer durch wissenschaftliche Weiterbildung geprägten Regionalisierung.

Sie diskutiert die Interrelation von Bildung und Region anhand disziplinär unterschiedlicher Fachdiskurse, welche die Ebene des Bildungssystems ebenso berühren wie die Interaktion von Bildungsinstitutionen mit ihrer räumlichen Umwelt bzw. regionale Bedingungen, die angebots- oder nachfrageseitig individuelle Teilnahmen an (Weiter-)Bildung beeinflussen. Ziel ist die Herausarbeitung eines empirisch-reflexiven Modells von Gestaltungselementen von Bildungsregionen.

Dessen Herleitung nähert sich der Verbindung aus Bildung und Region einerseits über theoretische Implikationen der Regionenkonstruktion und andererseits orientiert an Beispielen aus der Praxis der Bildungssteuerung.

Die Arbeit mündet in eine empirische Falluntersuchung am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote der Technischen Universität Kaiserslautern. Hintergrund ist die Frage: Welche systemischen, institutionellen und angebotsbezogenen Charakteristika bestimmen auf welche Weise die Ausprägung der untersuchten Bildungsregion?

Das Resultat sind für die Forschung wie auch die Bildungssteuerung verwertbare Erkenntnisse zum Aufbau und zur Analyse von (zweckorientierten) Bildungsregionen. Sie werden gestützt durch quantitative Forschungsergebnisse über regional wirksame, individuelle bzw. berufsbezogene Faktoren der Weiterbildungsteilnahme auf Basis regionalspezifischer statistischer Daten der Westpfalz.

The aim of this doctoral thesis is to develop and deploy a theory-based and empirically oriented model of "Bildungsregion" (Education Region/Area) using the example of scientific further education in a German region. Discussing the interrelation between Education and Region in interdisciplinary professional discourses, it addresses both the levels of the education system, the interaction of educational institutions with their spatial environment as well as regional specifications affecting the participation in (further) education. The aim is to conceptualise an empirically-reflexive model of "Bildungsregion" defining elements.

The derivation of which approaches the connection between Education and Region by examining theoretical implications of constructing a Region and complementarily highlights respective practical examples from the field of Educational Governance.

Using the case of the Technical University of Kaiserslautern (Germany) and its scientific further education programme, the question is answered, which systemic,

institutional and supply-side characteristics determine the manifestation of the study region and how.

The significance of this thesis is that it provides insights for both educational research and governance by informing our theoretical understanding of the structure of educational regions and at the same time providing an instrument for their empirical (comparative) analysis. The quantitative empirical results supporting this exemplify individual as well as occupational influencing factors for the participation in further education on a regional level.

1 Einleitung

**„Bis wohin reicht Ihre Bildungsregion
und was genau meinen Sie eigentlich, wenn Sie von Bildungsregionen sprechen?“**
(Frage aus dem Auditorium nach der Präsentation des Projektes E^B
auf einer Tagung zur Hochschulforschung)

1.1 Ursprung und Problemstellung der Arbeit

Bildungsregionen: semantisch generisch, intentional konstruiert, empirisch heterogen und für Bildungsforschung wie auch -steuerung von zunehmender Bedeutung. Und doch ein Forschungsdesiderat. Die vorliegende Arbeit entwickelt eine theoretisch fundierte und an empirischen Beispielen orientierte, bildungsbereichsübergreifende Konzeption von Bildungsregionen und prüft sie am Beispiel einer durch hochschulische Bildung geprägten Regionalisierung.

Sie entstand im Rahmen eines Forschungsprojektes, in dessen Verlauf dieser Zustand in wissenschaftlicher wie auch praktischer Hinsicht unhaltbar wurde. Zu diesem Schluss gelangte ich, als ich ungeachtet meines 20-minütigen Vortrages zu den Vorzügen einer regional-bedarfsorientierten Entwicklung von Weiterbildung jene Frage nicht beantworten konnte, welche diese Arbeit so plakativ einleitet. Diese Dissertation entstand auch als Reaktion darauf. Sie entwirft eine theoretische Konzeption von „Bildungsregion“, überführt die darin beschriebenen Zusammenhänge in ein empirisches Untersuchungsdesign und bringt dieses am Fall der Projektregion des BMBF-geförderten Forschungsprojektes *„E^B – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung – Nachhaltige Entwicklung bedarfsgerechter wissenschaftlicher Weiterbildung“* zur Anwendung.

Die Gründe dafür, sich innerhalb des E^B-Projektkontextes vertieft mit Bildungsregionen zu beschäftigen, versinnbildlichen den allgemeinen Bedeutungsanstieg der Thematik. Bildung und Region stehen auf vielfältige Weise miteinander in Beziehung. Wie nachfolgend mittels Quellen aus disziplinär unterschiedlichen Fachdiskursen nachvollzogen wird, werden Implikationen dieser Interrelation in interdisziplinären Fragestellungen und einem breiten Themenspektrum behandelt, welche die Ebene des Bildungssystems ebenso berühren können wie die Interaktion von Bildungsinstitutionen mit der engeren räumlichen Umwelt und regionale Bedingungen, die angebots- oder nachfrageseitig individuelle Teilnahmen beeinflussen. Parallel erschließen regionalbasierte Ansätze der (datengestützten) Bildungssteuerung immer neue Handlungsfelder: an der Schnittstelle politischer, öffentlicher und zivilgesellschaftlicher Akteur:innen, befeuert durch die steigende Bedeutung Lebenslangen Lernens und als Motor der Regionalentwicklung. Das Projekt E^B tangiert alle diese Aspekte.

Die Projektwurzeln liegen in der bildungspolitischen Forderung nach chancengerechter Teilhabe an (Hochschul-)Bildung. Das Projekt beforscht die regional bedarfsorientierte Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote verbunden mit der Zielsetzung, neuen Zielgruppen den Zugang zu akademischer Bildung zu erleichtern, sowie andererseits hinsichtlich deren Chancen und Grenzen als wirtschaftsorientierte Regionalentwicklungsstrategie. Damit weist seine Forschungsagenda facettenreiche Bezüge zu aktuellen gesellschaftlichen wie auch akademischen Diskursen auf: Möglichst breiten Gesellschaftsgruppen einen über den gesamten Lebensverlauf erleichterten Zugang zu Bildung zu ermöglichen, ist zu einem grundsätzlichen gesellschaftspolitischen Ziel geworden. Hochschulen erweitern ihr Lehrportfolio im tertiären Bildungsbereich im Rahmen ihrer Third Mission. Pisa und Bologna sind zu Landmarken der Wissensgesellschaft geworden und verkörpern die Forderung nach einer generellen Anhebung des Bildungsniveaus, speziell im hochschulischen Bereich. Nicht nur abseits urbaner Ballungszentren können Fachkräftebedarfe oft nicht mehr gedeckt werden. Neue, digitale Technologien und Arbeitsweisen sowie nicht-lineare Lebensläufe aufgrund prekärer Arbeitsverhältnisse der globalisierten „zweiten Moderne“ (Beck, 1996) erfordern eine beschleunigte und umfangreichere Wissensvermittlung (Nuissl, 2006). Gleichzeitig verringern sich die Halbwertszeiten von Informationen, treffen spezialisierte, modular aber schnell zu konzipierende und vor allem individualisierte Bildungsangebote auf eine erhöhte Nachfrage. Diese Aufzählung, sie ließe sich leicht erweitern, impliziert einen globalen Maßstab.

Jedoch lassen sich all diese Aspekte gewinnbringend auf die regionale Ebene übertragen: akademisch, da sich in der Interrelation von Bildung und Region systemische, strukturelle und individuelle Aspekte der Realisierung der genannten Anforderungen und Ziele unter kontrollierten Umfeldeinflüssen untersuchen lassen; praxisorientiert, weil gerade in ländlich geprägten, demografisch herausgeforderten Regionen Wissen und Bildung zu zentralen Eckpunkten von Regionalentwicklungsstrategien avancier(t)en. Spezifika bzw. Ähnlichkeiten räumlich kleinteiligerer Strukturen können gegenüber größeren z. B. überregionalen Zusammenhängen passgenauer und damit erfolgversprechender in Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigt werden.

Wissen und Bildung kommt eine essenzielle Bedeutung für die individuelle und ökonomische Entwicklung der Gesellschaft zu: „Seit etwa zehn Jahren wird unsere Gesellschaft unwidersprochen als Wissens-, Bildungs- und kognitive Gesellschaft bezeichnet“ (Nuissl, 2006: 18). Die Transformation von der Industrialisierung hin zur Dienstleistungsgesellschaft mit ihren neuen Formen der Wissensproduktion, der anhaltende technologische Wandel in allen Lebens- und Arbeitsbereichen sowie die damit einhergehende Veränderung damit verbundener Werte und Einstellungen zum Lernen stellen drei wesentliche Hürden dar, die zu überwinden durch das politische Ziel der Wettbewerbsfähigkeit in Zeiten globaler Arbeitsteilung gefordert wird (Nuissl, 2006). Entsprechende Kompetenz- bzw. Bildungsniveaus lassen sich – gerade vor dem Hintergrund ständigen Wandels – nur durch lebenslanges Lernen erreichen (Nuissl, 2006).

„Die Anforderungen, welche heute an lebenslanges Lernen und das Zusammenwirken aller Beteiligten formuliert werden, lassen sich am ehesten im regionalen Umfeld bewältigen, zwar unter Nutzung virtueller Möglichkeiten, aber fokussiert auf den direkten Austausch, auf das gemeinsame Lernen am Wohn- bzw. Arbeitsort“ (Nuissl, 2006: 20).

Aus Sicht des Projektes E^B sind Bildung und Region zwei Seiten derselben Medaille „Bedarfsorientierter Bildungsangebote“. Das Vorhaben basiert auf der Prämisse, dass (Weiter-)Bildung stärker nachgefragt würde, wenn sie sich an den Bedarfen potenziell Teilnehmender orientiere. Ferner adressiert es die Bedarfs- und Zielgruppenorientierung im Sinne eines in der Erwachsenenbildung grundlegenden Anspruchs, vielfältigen Bildungsbedarfen gerecht werden zu wollen. Angebote, welche die Bedarfe der Bevölkerung wie auch Unternehmen einer Region berücksichtigen, könnten dementsprechend zum Mittel einer regionalorientierten Bildungssteuerung werden, etwa um die Attraktivität der Region zu erhöhen bzw. den Fachkräftebedarf aus der ansässigen Bevölkerung heraus zu decken.

Projekte dieser oder ähnlicher Art nehmen in vielen Fällen auf eine „Bildungsregion“ Bezug. Basierend auf Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt E^B – damit stützt sich diese Arbeit gleichermaßen auf den wissenschaftlichen Diskurs wie auch auf praktische Erfahrungen der Kooperation mit regionalen Bildungsakteur:innen – verwenden solche Konzepte den Begriff nicht selten, ohne die Verbindung von Region und Bildung im speziellen regionalen Kontext referenzieren zu können. In solchen Fällen wird meist ein nicht notwendigerweise eng gefasstes, mit Bildung verbundenes Entwicklungsziel innerhalb eines geografischen Rahmens verfolgt, der das Lokale übersteigt, nicht auf Länderebene hinaufreicht und wahrscheinlich administrativen Grenzen folgt. Rechtfertigt Überlokalisierung Regionalität?

Oder anders: Kann „Region“ in diesen Fällen mehr als sein als eine pragmatische Setzung? Diese Fragen sind nicht rein akademischer Natur. Im Falle von Bildungsregionen scheint „Bildung“ ein vielfältiges Motiv: Es kann sich z. B. in einer durch die öffentliche Hand geführten baden-württembergischen Bildungsregion ausdrücken, als Hochschul- oder gar MINT-Region auf eine einzige Institution fokussieren oder, wie im vorliegenden Fall, eine Variante der Erwachsenenbildung zur Regionalförderung einsetzen. Es erscheint unwahrscheinlich willkürlich, jedenfalls nicht zielführend, sowohl die Ursache als auch die Wirkung solcher Regionenkonzepte in ihrer Vielfalt ohne Bezug zu dem „regionalen“ Umfeld zu planen und interpretieren.

Unwahrscheinlich, so die erste grundlegende These dieser Arbeit, weil das jeweilige Projekt nicht zufällig dort entstand, wo es entstand. Bestimmte Akteur:innen verfolgten spezifische Intentionen, deren Ursachen eher im näheren Umfeld als weit entfernt vom Ausgangspunkt zu suchen sein dürften. Nicht zielführend, so die zweite Grundannahme, da die intendierte Wirkung in Abhängigkeit von der Kenntnis der regionalen Eigenheiten bzw. Strukturen variiert. Übertragen auf die Westpfalz, den Gegenstand dieser Falluntersuchung, wurde die Beachtung regionaler Charakteristika umso bedeutender für den Projektfortschritt, wie dessen Zwischenergebnisse die Chancen der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung für die politische, gesellschaftliche und ökonomische Forderung nach einer gerechten Teilnahme an wissen-

schaftlicher Weiterbildung offenlegten. Denn spezifische Erkenntnisse über die Ursachen der Bedarfslagen könnten einer regional orientierten Bildungssteuerung als strategische Grundlage dienen.

Modelle, welche diesem Vorhaben als theoretische Begründung über strukturelle Wirkzusammenhänge hätten dienen können, lagen nicht vor. Folglich hätte die Entwicklung eines empirischen Forschungsdesigns die konzeptlose Setzung einer Untersuchungsregion bedingt, um den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen. Der Beitrag dieser Arbeit besteht in Konzept, Modus und Ergebnissen einer solchen Untersuchung.

1.2 Zielsetzung und Aufbau

In Ermangelung einer terminologischen sowie konzeptionellen Grundlage für die empirische Analyse, und um eine erneute Setzung eines Bildungsregionenkonzeptes zu vermeiden, beginnt das Vorgehen dieser Arbeit mit der Erarbeitung eines (Untersuchungs-)Modells. Dessen Herleitung nähert sich der Verbindung aus Bildung und Region explorativ-analytisch von zwei Seiten: einerseits über theoretische Implikationen der Regionenkonstruktion, andererseits orientiert an Beispielen aus der Praxis der Bildungssteuerung.

Der zweite Teil dieser Arbeit entfällt auf ein empirisches Fallbeispiel. Es liefert für die Forschung wie auch die Bildungssteuerung verwertbare Ergebnisse zum Aufbau von (zweckorientierten) Bildungsregionen. Vor dem Hintergrund der Modellgenese ist die Falluntersuchung jedoch zugleich die Prüfung der im Modell postulierten Zusammenhänge. Indem es zentrale Gestaltungselemente von Bildungsregionen beinhaltet, besteht im Modell gleichsam ein Regionenkonzept wie auch ein Schema von Untersuchungskategorien für deren Analyse.

Die Vorgehensweise, zunächst ein Modell zu entwickeln und es anschließend in einer Falluntersuchung anzuwenden, und nicht – dem konträr – Ableitungen aus einem Fallbeispiel idealtypisch zu theoretisieren, begründet sich im anvisierten Modellcharakter: empirisch bedingte Reflexivität. Die Elemente des Modells sind in ihrer Anordnung einem realen systematischen Planungsprozess ähnlich. Doch lässt das Modell eine Wirkrichtung von interrelativen Einflussfaktoren erkennen, welche als reflexiver Prozess begriffen analytisch mehrmals durchlaufen werden können: von planerischen über strukturelle Umstände zu Nachfrage und Gestaltung von Angeboten. In diesem Sinne bedingen die Elemente die Ausgestaltung einer Bildungsregion; mitunter in Form von Pfadabhängigkeiten einander jedoch auch gegenseitig.

Abbildung 1 stellt diese einzelnen Schritte in einen übersichtlichen Zusammenhang. Kapitel 2 entwirft unter Rückgriff auf interdisziplinäre Forschungsergebnisse eine theoretische Konzeptualisierung von Bildungsregionen. Dessen Grundlage bilden die Einführung eines sozialkonstruktivistischen Raumbegriffs und die Diskussion fachspezifischer Zugänge zu „Region“. Anschließend folgt die nach drei Untersuchungsebenen differenzierte Betrachtung des Zusammenhangs von Bildung und

Region: in theoretischer Hinsicht wie auch anhand empirischer Beispiele. Daraus werden zentrale Elemente abgeleitet, welche die Gestaltung von Bildungsregionen beeinflussen. Sie münden in das Modell von Bildungsregionen.

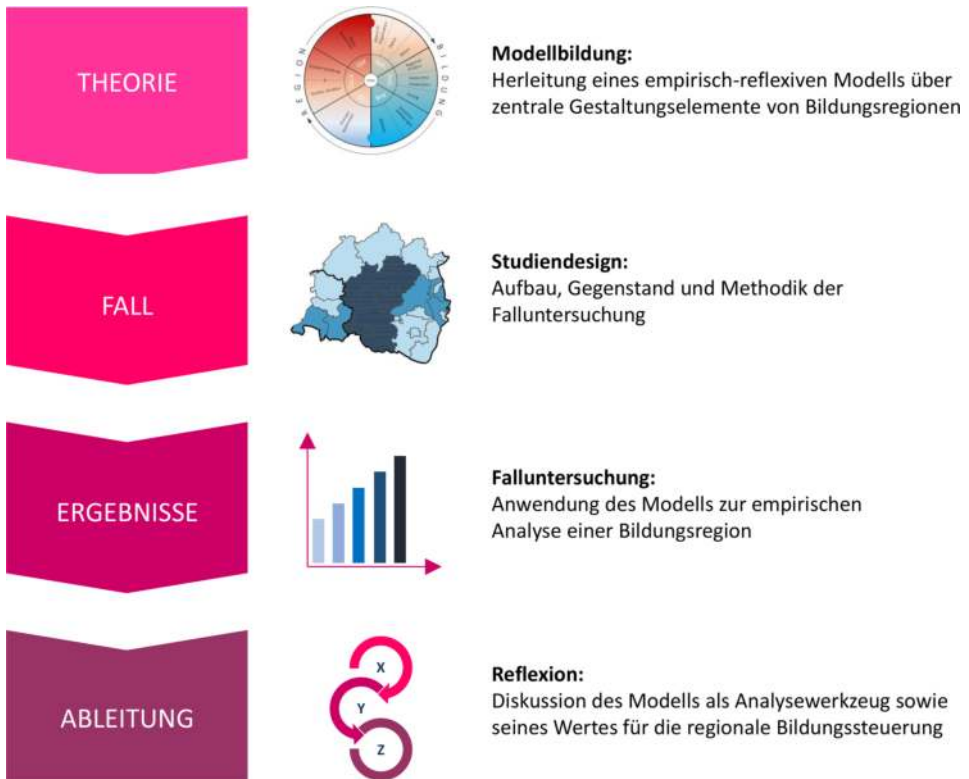


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

Kapitel 3 beschreibt die Ziele, den Aufbau und die Methodik der Falluntersuchung auf Basis dieses Modells. Darin enthalten sind detaillierte Angaben zum Projektkontext, aus dem sie hervorging und dessen besondere Merkmale ihren Rahmen vorgeben. Dies umfasst auch, die im Projekt „E^B II – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung¹“ zentrale datenbasierte Entwicklung bedarfsorientierter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote erklärend einzuführen und über die Implikationen ihrer Anwendung im Praxiskontext zu reflektieren. Außerdem führt Kapitel 3 die Forschungsfragen auf und beschreibt die zu deren Beantwortung genutzten Datenquellen.

Kapitel 4 beinhaltet die empirischen Untersuchungsergebnisse. Deren Darstellung gliedert sich dem Untersuchungsmodell folgend und entlang der drei Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Region. Auf diese Weise erfolgt deren Inter-

1 <https://e-hoch-b.de/e-hoch-b/>

pretation in einem schrittweisen Prozess und in reflexivem Bezug zu den jeweils vorausgegangenen, im Modell interrelativ verbundenen Untersuchungskategorien.

Den Abschluss der Arbeit bildet eine kritische Auseinandersetzung mit den Untersuchungsergebnissen in Kapitel 5. Einerseits, zusammenfassend, hinsichtlich des resultierenden Gesamtbildes der E^B-Bildungsregion. Andererseits, daran gemessen, als kritische Würdigung der Modellgüte und seiner Leistung als Analyseschema.

Wie auch das Projektumfeld, in dem sie entstand, verfolgt diese Arbeit einen interdisziplinären Forschungsansatz. Die theoretischen Grundlagen der Regionenbildung beinhalten soziologische Komponenten. Die Konzeption der Fallstudie wie auch deren Analyse folgen der Methodik empirischer Sozialforschung. Die Ableitungen daraus betreffen pädagogische Fragestellungen. Kombiniert sind all diese Aspekte relevant für die praktische Bildungssteuerung.

Im Kern rekurriert das gesamte Vorgehen dieser Arbeit auf folgende Forschungsfrage: Welche systemischen, institutionellen und angebotsbezogenen Charakteristika bestimmen auf welche Weise die Ausprägung der E^B-Bildungsregion?

2 Bildungsregion: eine theoretische Konzeptualisierung

„Trotz – oder gerade wegen – der vielfältig beobachtbaren Aktivitäten im Bereich der Regionalisierung bildungspolitischer Steuerungsebenen steht die erziehungswissenschaftliche Forschung vor einigen Schwierigkeiten, denn der Versuch einer tragfähigen Begriffsdefinition ist im Fall des Untersuchungsgegenstandes ‚Bildungsregion‘ mit einer zweifachen Unbestimmtheit konfrontiert: Gilt bereits für den Bildungsbegriff, dass sein Sinngehalt infolge der historisch und systematisch bestehenden Varianz pädagogischer Bestimmungsversuche zu ausgeprägter Streuung neigt [...], lässt sich ebenso wenig eine definitorische Präzisierung der Kategorie ‚Region‘ erreichen – außer derjenigen, dass sie politisch und kulturell etwas bezeichnet, das jenseits der territorialen Verwaltungsebenen Bund, Land und Gemeinde bzw. Kreis zu verorten ist“ (Emmerich, 2011: 3).

Der Begriff der Bildungsregion wird generisch gebraucht. Bereits seit über 20 Jahren (Sendzik, 2018) als innovatives „Bildungsregime“ auf kommunaler Ebene wirksam (Höhne, 2010), sind vielfältige Ausprägungen von „Bildungsregion“ auf unterschiedlichen Bildungsebenen und mit heterogenen Netzwerkstrukturen sowie Organisationsformen beobachtbar (z. B. Regionale Bildungsbüros) (Sendzik, 2018). Entgegen des mittlerweile großen Einflusses von bildungsregionalen Reformsbemühungen innerhalb des Administrations- und Steuerungsbereichs des Bildungssektors (Emmerich, 2011) fehlt es bisher an theoretischen Grundlagen und Erfahrungen zur Analyse und dem Vergleich von Bildungsregionskonzepten – besonders im tertiären und quartären Bildungsbereich. Ferner wird die Annäherung an Bildungsregionen über Fachdiskurse dadurch erschwert, dass kaum bildungsbereichsübergreifende Beiträge vorliegen, dafür aber eine Vielzahl von problemorientierten bzw. auf einzelne Bildungsfelder beschränkte Arbeiten zu finden sind. Das in diesem Kapitel verfolgte Ziel, konzeptionelle Grundlagen einer Bildungsregion zu schaffen, um sie anschließend in Wirkzusammenhängen zu verdichten und damit ein Untersuchungsmodell für eine empirische Untersuchung einer Bildungsregion zu erarbeiten, lässt sich in dieser Gemengelage nicht in einem fachlichen Diskurs positionieren. Vielmehr müssen Vorarbeiten aus unterschiedlichen Disziplinen berücksichtigt und miteinander in Verbindung gesetzt werden, um die komplexe Verbindung von Raum und Bildung in einer (zumal explorativen) Falluntersuchung abzubilden und anschließend ursächlich erklärbar zu machen. Zur Einleitung dessen erscheint es zunächst sinnvoll, die strukturellen Ursprünge des Phänomens zu erschließen und übergeordnete Entwicklungen innerhalb des deutschen Bildungssystems zu betrachten.

Bildungsregionen lassen sich aus Sicht der Bildungssteuerung im Lichte vor allem mit Beginn der 2000er-Jahre (Emmerich, 2016) zunehmend angewandter Regionalisierungsstrategien (Berkemeyer & Pfeiffer, 2006) verorten. Emmerich (2016) schließt, dass jene Regionalisierungen hauptsächlich auf ein regional ausgerichtetes Bildungsmanagement sowie dessen Implementierung abzielen. Gerade der schu-

lische Bildungsbereich bildet den Hauptgegenstand von mit Bildungsregionen assoziierten Konzepten und Initiativen: Viele diesbezügliche Zielsetzungen von „Bildungsregion“ können dem Aufgabenfeld der schulischen Qualitätsentwicklung subsumiert werden. Sendzik (2018) findet den gemeinsamen Kern diesem Zweck dienender Projektinitiativen und Landesprogramme darin, Ungleichheiten beim Übergang zwischen Bildungsphasen entgegenzuwirken – insbesondere bezogen auf sozial und ethnisch benachteiligte Kinder und Jugendliche (Sendzik, 2018: 1). Warum derartige Aufgaben zunehmend auf regionaler Ebene verortet werden, kann im Kontext einer „wirtschafts- und sozialpolitischen Regionalisierung [...] in einem allgemeinen Sinn als steuerungspolitische Reaktion auf die sich verändernden Funktionsbestimmungen des Wohlfahrtsstaates im Zuge der Globalisierung verstanden werden“ (Emmerich, 2011: 6). Denn, so führt Emmerich (2011) weiter aus, da sich die sozialen Folgen der Globalisierung vor allem im lokalen bzw. regionalen Maßstab zeigten, sei Regionalisierung in hohem Maße sozialpolitisch integrativ motiviert. Unter Verweis auf Dahme und Wohlfahrt (2009) führt er diesen Gedanken bis zu einem hervorzuhebenden Bedeutungszuwachs kommunaler Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, welcher insofern eine wichtige Grundlage der heutigen Bedeutung von Bildungsregionen ist, als er den Bedarf an „regionalen Steuerungsmodellen“ (Emmerich, 2011: 6) erhöhte. Dafür ursächlich sei die „Umverteilung der Aufgabenverantwortung für die Erbringung sozialer Leistungen vom Staat auf die Kommunen“ (Emmerich, 2011: 6) in den vergangenen zwei Jahrzehnten. Damit würden Bildungsregionen zur steuerungspolitischen Strategie an der Schnittstelle von Schulaufsicht und Schulträger (Emmerich, 2011: 6).

Nuissl und Nuissl (2015) heben unter Rekurs auf die bereits über 100 Jahre zurückliegenden Arbeiten von Tews (1911) hervor, dass die Frage nach der Verbindung von Bildung und Raum keineswegs neu ist, in den vergangenen 20 Jahren jedoch im wissenschaftlichen wie auch politischen Diskurs neue Fahrt aufnahm. Gegenwärtig würde dieser vom Begriff der Bildungslandschaften dominiert und „seit einigen Jahren in einer Reihe von kommunalen Projekten und Initiativen aufgegriffen, um dort die im Rahmen der sozialen Arbeit schon seit Längerem propagierte Sozialraumorientierung auch für die Bildungsarbeit fruchtbar zu machen“ (Nuissl & Nuissl, 2015: 7).

Die bildungsgeschichtliche Forschung beschäftigt sich infolge des „Spatial Turn“ (Soja, 1989) raumbezogen zuvorderst mit den Forschungskategorien „Bildungslandschaft“ und „Bildungsraum“² (Töpfer, 2016). Wie Töpfer weiter ausführt, würde der Begriff der Bildungslandschaft seit Beginn der 1990er-Jahre innerhalb der Erziehungswissenschaft verwendet, um „die konfessionell und politisch bedingten [sic] Vielgestaltigkeit des vormodernen Bildungswesens sowohl auf der Ebene des Schulwesens als auch der Universitäten adäquat abzubilden“ (Töpfer, 2016: 85). Er verortet den inhaltlichen Ursprung des Begriffs in der Mittelalter- und Frühneuzeitforschung, aus welcher heraus damit in erster Linie ein Schema zur räumlichen Gliederung auf

2 Dieses Konzept soll hier vernachlässigt werden, da es in thematischer Hinsicht und aus methodischer Perspektive sehr viele Schnittmengen mit „Bildungslandschaft“ aufweist und eher dem Wunsche nach einer transnationalen Perspektive in der historischen Bildungsforschung geschuldet ist (Töpfer, 2016).

Basis überlokaler bzw. überterritorialer Gemeinsamkeiten historischer Landschaften von der Warte einer bildungsgeschichtlichen Aufarbeitung adressiert wurde (Töpfer, 2016). „Die Forschungskategorie ‚Bildungslandschaft‘ erlaubt es einerseits, die Verdichtung des Bildungswesens eines Territoriums und dessen Ausstrahlung in Nachbarregionen zu beschreiben, als auch großräumige, konfessionelle Bildungslandschaften abzugrenzen, in deren Mittelpunkt ausstrahlungsstarke Universitäten gestanden haben“ (Töpfer, 2016: 86). Ferner solle „Bildungslandschaft“ amphibolisch verwendet werden, um die überregionale Verankerung von Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen, gleichzeitig jedoch dem lokalen bzw. regionalen Bezug von Schulen und Universitäten Rechnung zu tragen (Töpfer, 2009). Bildungslandschaften (wie auch Bildungsräume) basieren, so Töpfer (2016) weiter, auf einem Raumverständnis, welches seiner physischen Gebundenheit die Wirkung kultureller Interaktion, diskursiver Prozesse, Kommunikation „sowie die Entstehung und den Wandel räumlicher Vorstellungen und Zusammengehörigkeiten berücksichtigt“ (Töpfer, 2016: 91).

Es finden sich parallel dazu viele Herleitungen und Definitionen von „Bildungsregion“, die einen problemorientierten Zugang zu primärer und sekundärer Bildung herstellen. Die folgenden zwei seien beispielhaft herausgegriffen: einerseits für die (1) Rezeption innerhalb des fachlichen Diskurses in der Bildungsforschung, andererseits als Illustration für die praktische (2) Umsetzung auf kommunaler Ebene.

- (1) „Verbindend für die [...] Region ist das ge- und erklärte **Interesse aller Akteure** [eigene Hervorhebung] aus Politik, Verwaltung, Bildungseinrichtungen, Betrieben usw. an der bestmöglichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen dieser Region im Sinne qualitätsvoller Bildung und Ausbildung“ (Höfer, 2002: 104).
- (2) „Zu einer Bildungsregion wird eine kreisfreie Stadt oder ein Landkreis dadurch, dass mindestens die Hälfte der dazugehörigen Schulen und bei Landkreisen mindestens die Hälfte der zugehörigen Kommunen **gemeinsame professionelle [...] Steuerungsstrukturen** [eigene Hervorhebung] aufbaut“ (Schönstein & Merklin, 2009: 5).

Beide Definitionen, das wird im weiteren Verlauf von Kapitel 2.2.2 näher ausgeführt, versinnbildlichen ein zentrales Moment der Ausgestaltung bildungsregionaler Projekte: die Zusammensetzung der sie steuernden Akteur:innen und deren institutionelle bzw. organisationale Einbettung in Netzwerkstrukturen (siehe Hervorhebungen). Wie auch anhand empirischer Beispiele gezeigt wird, lassen sich Form und Größe von Bildungsregionen zu großen Teilen darauf zurückführen.

Der Großteil der Publikationen im Kontext von Bildungsregion, das verdeutlicht eine Literatursuche im Fachportal Pädagogik³, beschreibt rekursiv die Entwicklung und Besonderheiten einer bestimmten Bildungsregion: beispielhaft herausgegriffen

3 Freitext-Suche, Suchbegriff „Bildungsregion*“, wobei „*“ als Trunkierung einen Platzhalter für eine beliebige Anzahl weiterer Zeichen darstellt, was z. B. auch Bildungsregionen einschließt. Stand SS 2020 insgesamt 133 Treffer. Dieselbe Suche führte in den Datenbanken ProQuest Social Sciences, OLC Sozialwissenschaften, Social Science Open Access Repository, Social Science Research Network und Scopus im WS 2019/2020 zu insgesamt nur drei Funden: ein Paper aus dem Bereich der Linguistik, eine Elitenstudie ohne konzeptionellen Bezug zu Bildungsregionen und eine englischsprachige Publikation zu School pupils' firms and mini-companies.

etwa die Entwicklung der Bildungsregion Forchheim (Koller, 2019), ein Rückblick auf ein Jahrzehnt Bildungsregion Südniedersachsen (Reyhn, 2018), die Darstellung eines kooperativen Unterstützungssystems in der Bildungsregion Mannheim (Jahre & Zimmermann, 2015), ein Erfahrungsbericht zu Herausforderungen und Chancen in der Bildungsregion Bayerischer Wald (Grabl, 2013) oder betreffend den Nutzen einer Bildungsregion für die inklusive Bildung einer Städteregion Aachen (Imhäuser, 2013). Häufig fokussieren solche Beiträge auf den Bereich der Schulentwicklung – z. B. als Gebrauchsanleitung für Bildungsnetzwerke und Bildungsregionen (Minderop, 2010), unter Hervorhebung der Bedeutung der systematischen Kooperation aller an Erziehung und Bildung beteiligten Akteur:innen für den schulischen Bildungserfolg (Stern, Ebel, Schönstein & Vorndran, 2008) oder hinsichtlich der regionalen Gestaltung eines Übergangsmangements zwischen Schule und Beruf (Schaub, 2009). Weitere Arbeiten thematisieren vor dem Hintergrund von bildungsregionalen Steuerungsfragen beispielsweise Gelingensbedingungen für Bildungslandschaften (Huber, 2014) oder Innovations- und Umsetzungsstandards (Hameyer, 2014), bilden also einen Praxisbezug ab.

Beiträge zu artverwandten Konzepten wie z. B. Bildungslandschaften lassen sich zu einem großen Teil in zwei Lager teilen: einerseits die Auseinandersetzung mit der Gestalt und dem reformerischen Potenzial des politikbasierten Leitbildes von Bildungsregionen (Sendzik, 2018), andererseits in Untersuchungen, welche die Entstehung von Bildungsregionen aus Ungleichheiten innerhalb des Bildungs- bzw. Schulsystems ableiten (Sendzik, 2018). Weitere Forschungsarbeiten sind daher im breiteren Umfeld von Bildungsregionen, also auch in ähnlichen Konzepten zu suchen, wie z. B. Bildungslandschaften. Sie bedienen sich unterschiedlicher Zugänge zur Annäherung an und Beschreibung von Bildungsregionen, -landschaften oder assoziierten Konzeptualisierungen.

Ein solcher Zugang besteht etwa darin, Bildungsregionen als netzwerkförmige Kooperationsstrukturen zwischen Schulen und Schulaufsichtsbehörden sowie Kommunalverwaltungen zu fassen (Emmerich, 2011), wobei der zugehörige regionale Bezug im Sinne eines „Wirtschafts-, Sozial- und Bildungsraums“ (Emmerich, 2011: 3) hergestellt wird. Die Perspektive der Schulforschung einnehmend nähert sich Emmerich (2016) analogen Regionalisierungsprozessen, indem er das Schulsystem hinsichtlich des Grades seiner De- bzw. Rezentralisierung bemisst und den vorherrschenden Regionalisierungsstrategien gegenüberstellt, regionale Interdependenzstrukturen und den Umgang mit ihnen dekonstruiert sowie zentrale Bezugsprobleme und Handlungsanlässe herleitet. Er kommt auf diese Weise zu dem Schluss, Regionalisierungsbestrebungen innerhalb von Schulentwicklungsprozessen können als „ein Programm steuerungspolitischer *Intervention* [Hervorhebung im Original]“ (Emmerich, 2016: 404) pointiert werden.

Obgleich ebenfalls auf den schulischen Bildungssektor fokussierend, in seiner Herangehensweise jedoch weniger struktur- als politisch orientiert, verfährt Sendzik (2018) mit seiner diskursiven Annäherung an den Begriff der Bildungsregion. Mittels eines Literaturüberblicks weist er analytische Deutungsmuster zu Bildungsregionen

aus, die in seiner letztendlichen Auslegung als polarisiertes Verständnis von Bildungsregionen aufeinandertreffen: normative Bildungsregionen „als Modernisierung staatlicher Steuerung in Form einer ‚Projektifizierung‘ (Büttner, Leopold & Posvic, 2015) auf die Auslegung von Bildungsregionen als historisch gewachsenes soziales Ordnungssystem mit institutionellen Zwängen“ (Sendzik, 2018: 17). Am Beispiel regionaler Bildungsbüros prüft er in einem institutionentheoretischen Vorgehen Pfadabhängigkeiten aufgrund institutioneller Zwänge innerhalb bildungsregionaler Settings: „Die Regionalen Bildungsbüros mussten bei der kommunalen Übergangsgestaltung insbesondere (lokale) Macht- und Verteilungskämpfe um knappe Ressourcen beachten und moderieren. Die Projektpolitik im Zusammenhang des politischen Leitbildes von Bildungsregionen in Verbindung mit der schwachen rechtlichen Position der Regionalen Bildungsbüros im Schulsystem spitzte die Kämpfe eher noch zu, anstatt sie abzumildern“ (Sendzik, 2018: 4).

Speziell für den Bereich der Erwachsenenbildung entwirft Bernhard (2017) ein eng an den Ansichten von Professionellen in Organisationen angelehntes Bild von Bildungsregionen. Auf Basis von zehn Interviews in Weiterbildungsorganisationen in der Großregion SaarLorLux und der Euroregion Neiße-Nysa-Nisa kommt er zu dem Schluss, „dass Organisationen nicht Kooperationen und Netzwerke als bestimmende Kriterien für die Regionalität ihrer Arbeit sehen, sondern ihren Auftrag, ihre organisationale Infrastruktur sowie ihre Einzugsgebiete, aber auch die ihrer Arbeit zugrunde liegenden Bildungsbegriffe und somit die von ihnen angeboten [sic] Inhalte“ (Bernhard, 2017: 205). Diese Ableitungen sind vor dem Hintergrund eines Regionenverständnisses zu betrachten, das auf die Institutionenebene fokussiert und „professionelles Handeln als eingebettet zwischen politischen Strukturen einerseits und Lernbedarfen der Teilnehmenden andererseits“ (Bernhard, 2017: 54) begreift. Auf diese Weise stellt er die Steuerungsaufgabe bzw. den Steuerungsdruck von Weiterbildungsorganisationen als primäres Element der Regionengestaltung heraus („Wie konstruieren Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung Region?“ (Bernhard, 2017: 54)). Er behandelt „Region“ innerhalb eines funktionalen Raumverständnisses, welches Regionen als Konsequenz organisationalen Handelns begreift und im Sinne eines didaktischen Regionsbegriffs „sehr stark Inhalte und deren organisiertes Umsetzen in Angeboten“ (Bernhard, 2017: 185) als Grundlage der Regionenkonstruktion fokussiert.

Die genannten Herangehensweisen an bildungsregionale Fragestellungen können als theoretischer Rahmen dafür dienen, eine eigene Konzeptualisierung von Bildungsregionen zu entwickeln. Allerdings ist damit aus analytischer Sicht noch nicht hinreichend eingegrenzt, was das Konzept inhaltlich umfassen kann und in welchen Bezug jene Bestandteile miteinander gestellt werden: „Der Begriff ‚Bildungs-Region‘ kombiniert zudem zwei heterologisch strukturierte Sinnhorizonte miteinander: ‚Bildung‘ verweist auf die Tradition humanistischer, subjektorientierter Pädagogik, während ‚Region‘ einen soziogeographisch/kulturell konstituierten Raum symbolisiert“ (Emmerich, 2011: 3). Die Erarbeitung eines differenzierten Forschungsstandes zu Bil-

dungsregionen, und damit des argumentativen Fundaments zur Konstruktion einer eigenen, kann daher grundsätzlich auf zwei Arten erfolgen:

erstens, vereinfachend, mittels begrifflicher Setzung, d. h. der Vorwegnahme einer Definition von Bildungsregion zum Zwecke der Eingrenzung relevanter Literatur und Forschungsarbeiten; und zweitens explorativ-analytisch. Abbildung 2 gibt einen ersten Überblick darüber, mittels welcher Bestandteile des Konstruktes Bildungsregion (sie werden im Einzelnen in den nachfolgenden Kapiteln hergeleitet) die vorliegende Arbeit den zweiten Ansatz verfolgt. Die Abbildung beinhaltet überblicksartig die argumentativen Bausteine, welcher sich die vorliegende Arbeit zur Annäherung an Bildungsregionen bedient. Abbildung 3 führt dezidiert auf, welchen Beitrag zum Forschungsfortschritt die folgenden Unterkapitel leisten. Bildung und Region getrennt voneinander zu betrachten, erlaubt es, in einem ersten Schritt auf die konzeptuelle Dimension (Wie wird die Region gebildet?; Kapitel 2.1.2) einer Regionensbildung zu fokussieren. Dieses Konzept bildet den Rahmen, in welchen Bildung als inhaltliches Movens (Was bestimmt die Region inhaltlich?; Kapitel 2.2) der Regionensbildung eingepasst werden kann.

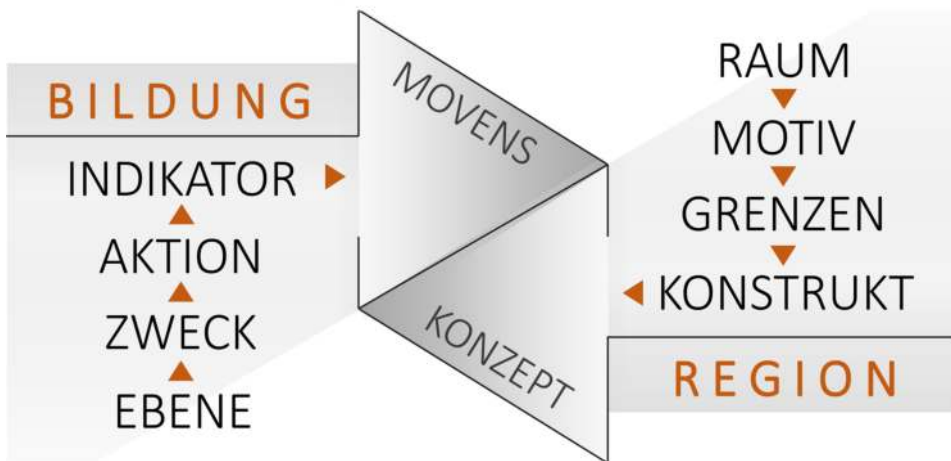


Abbildung 2: Annäherung: Bestandteile des Kompositums Bildungsregion

Für die Konzeption und Beschreibung einer Region (Abb. 2) lassen sich zwei interdisziplinäre Forschungsdiskurse isolieren, von welchen die größten Implikationen für die Konstruktion einer Bildungsregion ausgehen: jener um Raum (2.1.1) und jener um Regionen in ihm (2.1.2). Letzteres Kapitel thematisiert die Bedeutung des Motivs für die Bildung einer Region, diskutiert die Implikationen einer regionalen Ziehung von Grenzen und verdeutlicht, dass Regionen als konstruierte Gebilde zu interpretieren sind. Beide Kapitel münden in eine terminologische Präzisierung des Forschungsgegenstandes und bilden die Grundlage der dieser Arbeit zugrunde liegenden theoretischen Supposita zur abstrakten Konstruktion von Regionen (2.1.2).

Mit diesem Konzept von Regionen lassen sich anschließend Bildungsinhalte geordnet in Verbindung bringen (2.2). Um dabei die Komplexität der möglichen Zusammenhänge zwischen Region und Bildung zu reduzieren, werden drei Untersuchungsebenen eingeführt: Bildungssystem, -anbieter, -angebot (2.2.1). In jeweils einem Kapitel pro Ebene wird die Interrelation von Bildung und Region mit Rekurs auf aktuelle Forschungsergebnisse thematisiert. Empirische Beispiele illustrieren ergänzend die Varianz existenter Ausprägungen von Bildungsregionalisierungen. Dabei wird deutlich, dass wegweisende Impulse der Genese einer Region (Movens) darauf rekurren, auf welcher Steuerungsebene welche Zwecke formuliert werden und wie deren Umsetzung vorgesehen ist. Daran lassen sich Indikatoren ablesen, welche die regionale Reichweite bemessen. In Verbindung führen die Ergebnisse zu einer theoretisch fundierten und empirisch geprüften Ableitung einer Konstruktionslogik von Bildungsregionen (2.3). Die folgende Abbildung 3 gibt einen Überblick über den Aufbau des Kapitels, fasst den Argumentationsgang zusammen und hebt hervor, welcher Mehrwert für die vorliegende Arbeit in den jeweiligen Kapiteln erarbeitet wird:

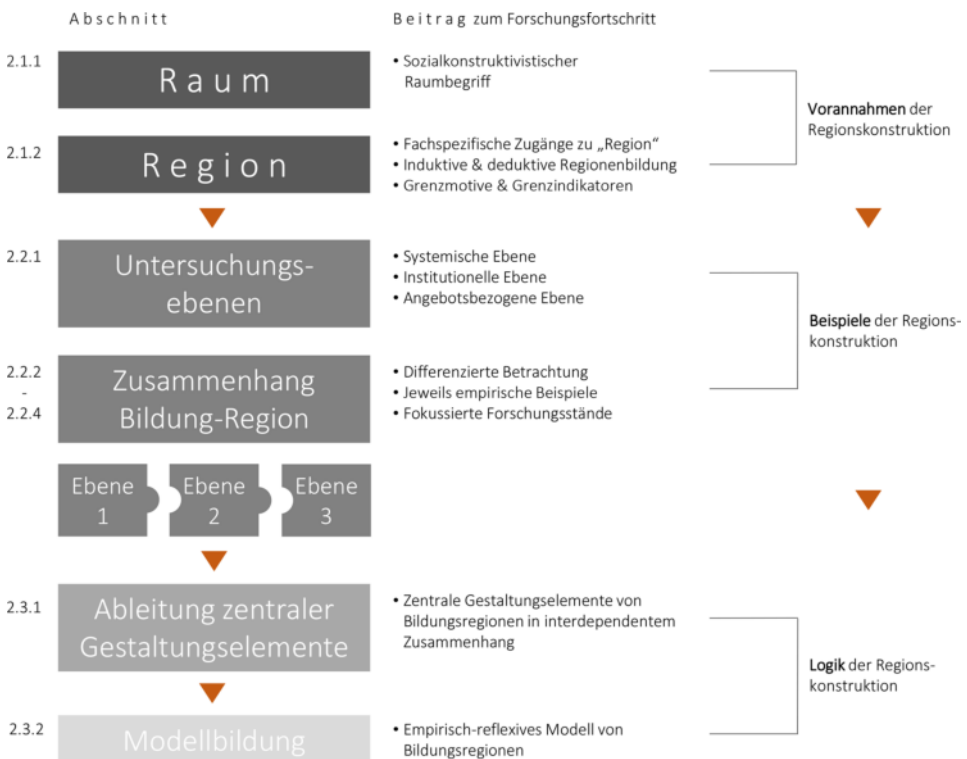


Abbildung 3: Aufbau und Argumentationsgang des Theorieteils

2.1 Regionale Grenzen konstruieren: konzeptionelle Supposita

Die Forschungsliteratur zum Thema „Bildungsregion“ und verwandten Konzepten lässt sich nicht zielführend in einem Diskurs darstellen. Grund dafür ist, wie in Abbildung 2 dargestellt, dass der Forschungsgegenstand zwei zunächst eigenständige, in ihrer inhaltlichen Vielfältigkeit komplexe Bereiche berührt: Bildung und Region. Kommen beide im Konstrukt „Bildungsregionen“ zusammen, reicht dieses aufgrund der Komplexität seiner beiden Teile zum einen potenziell in viele Bildungsbereiche hinein, ist zum andern konzeptuell uneinheitlich gefasst und berührt in Konsequenz interdisziplinäre Fragestellungen. Die vorliegende Arbeit nähert sich „Bildungs-Regionen“ von beiden seiner zwei Seiten (Abb. 2): zunächst mit diesem Abschnitt anhand Supposita der Regionenkonstruktion (Kap. 2.1), nachfolgend und darauf aufbauend mit dem Fokus auf Bildung (Kap. 2.2).

Als Ausgangspunkt dafür lassen sich zwei Bedeutungen hervorheben, die Bildungsregionen zugeschrieben werden (Berkemeyer, Hermstein & Manitius, 2016; Höhne, 2010; Sendzik, 2018): Einerseits betreffen sie einen politischen Diskurs, innerhalb welchem sie einem Leitbild „mit bestimmten sozialtechnologischen Prämissen, wie Netzwerke als Koordinationsform und datengestützte Entscheidungsprozesse“ (Sendzik, 2018: 5) entsprechen. Andererseits repräsentieren sie eine Analysekategorie für die raumbezogene Bildungs- und Schulforschung zur Untersuchung von „Steuerungszusammenhängen im lokalen Schul- und Bildungssystem“ (Sendzik, 2018: 5). Bereits 2011 stellten Bildungsregionen eine der hauptsächlichen Arenen von administrations- und steuerungsbezogenen Reformaktivitäten im Bildungsbereich dar (Emmerich, 2011).

„Einerseits begünstigt die Evolution des politischen Leitbildes von Bildungsregionen eine Nichtfestlegung auf einen bestimmten Raumbegriff. Andererseits fehlt den einzelnen Disziplinen der Bildungsforschung ein gemeinsames theoretisches Verständnis darüber, wie Bildung und Raum zueinander stehen“ (Sendzik, 2018: 5).

Das Zitat stellt es zugespitzt dar: Sowohl das Verständnis von Raum wie auch dessen Verbindung zu Bildung kennen kein Paradigma innerhalb der Bildungsforschung. Der folgende Abschnitt widmet sich daher der Herausarbeitung konzeptioneller Grundlagen zur Untersuchung von Bildung aus regionalräumlicher Perspektive. Sie dienen der vorliegenden Arbeit insofern als Leitidee, als sie über die theoretische Herausarbeitung eines Raumverständnisses die Grundlagen der Konstruktion einer Region herleiten. Während Kapitel 2.1.1 räumliche Bezüge in sozialwissenschaftlicher Hinsicht diskutiert und deren soziale Bedingtheit betont, wird in Kapitel 2.1.2 erörtert, welcher Logik die Konstruktion von Regionen folgt. Zusammen stellen beide das theoretische und terminologische Instrumentarium dafür, die Zusammenhänge von Bildung und Region systematisch anhand von Forschungsdiskursen und -ergebnissen zu erschließen (Kapitel 2.2).

2.1.1 Raum

„Bildung braucht Räume“ (Arnold, 2015: 45). Regionen als räumliche Bezugsrahmen sind ein Konstrukt (u. a. Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015; Miller & Johnson-Laird, 1976). Die Art der Abgrenzung und die Gliederung von Räumen beeinflussen die Beobachtungen, die in ihnen gemacht werden können (Martin & Schömann, 2015). Daher muss die Auseinandersetzung mit einer Bildungsregion an dem System ansetzen, in welchem Region konstruiert wird: Raum. Im Grunde bedeutet Raum ein Aggregat dreidimensionaler Entitäten. Doch besitzt diese Definition keinen analytischen Mehrwert (für die vorliegende Arbeit). Raum wird erst als erklärend verwertbar, wenn er mittels eines Bezugswertes zu einem oder mehreren anderen Räumen in Relation gesetzt werden kann. Dieser Bezug soll hier in Form einer elementaren geografischen Bezugsgröße (Bathelt & Glückler, 2012) bestehen: Region. Bevor im folgenden Kapitel über das Regionenkonstrukt reflektiert und es für diese Arbeit definiert wird, erscheint es zunächst sinnvoll, seine zentralen Entwicklungsschritte innerhalb der Raumforschung nachzuvollziehen. Als Einleitung dessen sei ein Auszug aus dem inhaltlich profunden und den Fachdiskurs charakterisierenden Beitrag „Im Grenzbereich des Räumlichen“ von Ebner von Eschenbach (2017) herangezogen:

„Die Abkehr von einem verabsolutierten alltagsweltlichen Raumverständnis markiert eine Grenze im gegenwärtigen Nachdenken über Raum und Räumlichkeit, an der ‚das Bild eines vermeintlich vorgängigen, unschuldigen Raums im Sinne einer materialistisch-physikalischen Entität korrigiert‘ (Lippuner, R., Lossau, J., 2004) wird und hinter die nicht zurückgegangen werden kann. [...] Insgesamt schält sich eine Perspektive heraus, ‚in der Räume nicht mehr als natürlich Entitäten‘ (Lippuner, R., Lossau, J., 2004) vorkommen, sondern in der ihre Konstruktion als ‚machtvolle politische Praxis entlarvt‘ (ebd.) werden kann“ (Ebner von Eschenbach, 2017: 92).

Der Diskurs um Raum als Ursache, Gegenstand oder Ergebnis sozialer Prozesse hat eine derart große Wirkkraft erlangt, dass bereits gegen Ende der Achtzigerjahre ein „Spatial Turn“ (Soja, 1989) in den Sozial- und Kulturwissenschaften konstatiert werden konnte. Zurückgehend auf die grundlagentheoretischen Beiträge Lefebvres (1968, 1970, 1974) (Ebner von Eschenbach, 2017) entwickelten sich im Ergebnis zahlreiche disziplinär unterschiedliche Zugänge zu Raum. Ihre Bedeutung für die jeweiligen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen wurde zum Teil in den Stand eines Paradigmenwechsels erhoben (Kuhn, 1962), zum Teil aber auch als Ausdruck einer selbstreferenziellen Verstärkung interpretiert (Döring & Thielmann, 2009). In der Erziehungswissenschaft gilt Raum mitunter als „dritter Pädagoge“ (zurückgehend auf Loris Malaguzzi, 1920 bis 1994), bzw. „zweiter Pädagoge“ (Arnold, 2015: 33–35). Rolf Arnold reflektiert bezüglich der „Enträumlichung des Lernens“ (Arnold, 2015: 33) über Konnotationen des Räumlichen, indem er die etymologische Herkunft des Begriffs im mittelhochdeutschen „rùm“ (das nicht Ausgefüllte) zum Ausgangspunkt nimmt. Aus diesem Gedanken entwickelt er unter Rekurs auf Heidegger einen ontologischen Zugang zu Lern- bzw. Bildungsräumen, welcher die Inhalte von Bildungsprozessen als Materie objektiviert, die für das lernende Subjekt zum Gegenstand eines iterativen und längerfristigen Abarbeitungsprozesses werden, um die zu einer

erfolgreichen Bildung notwendigen Schritte der Aneignung und Reifung zu durchlaufen (Arnold, 2015):

Der Mensch bringt gewissermaßen das Sein, welches er zu bezeichnen, aber nicht zu denken vermag, räumlich hervor – so Heidegger in seinem Werk ‚Sein und Zeit‘. Dasein ist für Heidegger raumgreifend und folgt in seinen Formen der Entfernung und der Ausdehnung [Hervorhebung im Original] (Heidegger, 1927)“ (Arnold, 2015: 34).

Obwohl in der pädagogischen Debatte bisher nicht aufgegriffen, so Arnold (2015) unter Verweis auf Westphal (2007) weiter, sei „der Hinweis von Heidegger anregend, dass das Objektdrängen des Menschen auf Distanzüberwindung verwiesen ist und sich zeitlich ausdehnt, während mit der Distanzüberwindung auch Zeit als raumkonstituierende Bedingung in den Hintergrund tritt“ (Arnold, 2015: 35).

Den Überlegungen Ebner von Eschenbachs (2017) zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung folgend, habe – nicht allein, aber essenziell – die raumtheoretische Wende des Spatial Turn einerseits zu einer „vielfältigen Ausdifferenzierung des Paradigmas“ (Ebner von Eschenbach, 2017: 94) geführt, ferner und abseits disziplinärer Grenzen „entfalteten sich weitere ‚Wenden‘, deren Anleihen im Spatial Turn unverkennbar sind, die jedoch weitgehend andere Akzente setzen und alternative Orientierungen in der Raumforschung eröffnen“ (Ebner von Eschenbach, 2017: 94): der „Topographical Turn“ und der „Topological Turn“.

„Eine topographische Perspektive auf Raum wendet sich demgemäß der Beschreibung von ‚konkreten‘ Orten, auch in ihren inhaltlich-thematischen Verhältnisbestimmungen zu anderen, zu. Eine topologische Perspektive hingegen „abstrahiert“ von topographischen Beschreibungen, weil durch sie formale Relationen, Gefüge, Konstellationen oder Lagebeziehungen in den Fokus der Beobachtung geraten. Im Gegensatz zu einer topographischen Beschreibung ermöglicht eine topologische Perspektive, strukturtheoretische Aspekte von Räumlichkeit zum Vorschein zu bringen, die ohne sie verschlossen blieben“ (Ebner von Eschenbach, 2017: 94).

In der Raumsoziologie läutete die Beachtung räumlicher Bezüge für die Ausgestaltung sozialer Prozesse (Schroer, 2016) sowie die Produktion von Raum durch Letztere entscheidende disziplinäre Entwicklungen ein. Bereits 1967 erklärt Foucault den Einzug des Zeitalters des Raumes (Foucault, 1967). Er prägt eine grundlegende räumliche Distinktion, nämlich die zwischen veränderlichen, heterotopen Orten, deren Entstehung auf eine gesellschaftliche Zuschreibung zurückzuführen ist, und solchen, die utopisch ohne wirklichen Raum existieren (Truninger & Wolf, 2006). Lefebvre schuf 1974 mit seiner „Production de l’Espace“ eine vielbeachtete Grundlage moderner Theorien sozial konstruierter Räume, da er Raum als Bedingung und Ergebnis sozialer Praxis begreift. Wiederum Giddens‘ Arbeiten zum Spacing (Giddens, 1997) gelten als wichtiger argumentativer Baustein bei der Analyse von durch Handlung produziertem Raum (Bayer, Sixt & Müller, 2018). Und zwar insofern, als in ihnen Handlungen in „belebten, bebauten, symbolisch besetzten und verregelten“ (Löw, 2005: 2)

Umfeldern betrachtet wird, woraus sich schließen lässt, dass die bestehende räumliche Anordnung bestimmte Raumbildungen ermöglicht und anderen entgegenwirkt (Löw, 2005).

Mit Elias (2002) lässt sich dieses Raumverständnis dahingehend erweitern, dass mit ihm nicht nur menschliches Handeln räumlich sichtbar wird, sondern – vice versa – gerade zwischenmenschliche Beziehungen samt enthaltener Ungleichheiten räumliche Ausprägung erlangen (Bayer et al., 2018). Als die aktuelle sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Raumbegriff folgenreich beeinflussend, kann Löws Raumsoziologie (Löw, 2017) hervorgehoben werden. In ihr entwickelt sie einen prozessualen Grundbegriff des Raumes, der die bisher übliche Dualität zweier Realitäten, dem sozialen und dem materiellen Raum, damit überwindet, dass er relationale Verflechtungen sozialer Güter und Menschen „eigener Potenzialität“ (Löw, 2017) berücksichtigt (Krais, 2001). Raum sei demnach „eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ (Löw, 2017: 177).

„Die große Stärke des relationalen Raumbegriffs ist die handlungstheoretische Fundierung, die anschlussfähig ist an didaktische Planung und in diesem Bereich auch Verwendung findet. In den Begrifflichkeiten findet auch das Netzwerk als sozialer Raum Platz, denn Netzwerke bestehen aus Relationen zueinander“ (Bernhard, 2017: 45).

Diese Beispiele verdeutlichen die Entwicklung moderner Raumverständnisse anhand ihrer wichtigsten Säulen. Letztere bilden das Grundgerüst, dessen sich Raumanalysen in anderen sozial- und kulturwissenschaftlichen sowie geografischen Analysen zunehmend bedienen. So gewinnen in der Bildungs- und Erziehungsforschung derartige Untersuchungen seit Jahren an Bedeutung. Nugel (2016) unterscheidet zwei disziplinäre Zugänge: kulturwissenschaftlich bezogen auf „Handlungen zur individuellen Aneignung und Gestaltung räumlicher Realitäten“ (Nugel, 2016: 10) sowie sozialwissenschaftlich über die Betrachtung von Ungleichheiten und Disparitäten in Relation zu territorialen Strukturen (Rohs & Steinmüller, 2019a). Aneignung soll dabei nach Kraus (2015: 25) „ganz allgemein die tätige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner räumlichen und sozialen Umwelt (Deinet & Reutlinger, 2005: 295)“ sein. Zentraler Bezugspunkt des Fachdiskurses sind Lern- bzw. Bildungsräume, eben als räumliche Kontexte für Bildungs- und Erziehungsprozesse (Kraus, 2015). Rohs (2016) identifiziert diesbezüglich unter der Chiffre informellen Lernens eine „Rückbesinnung auf die Lernmöglichkeiten außerhalb institutionalisierter Bildung und damit auch eine Neuentdeckung informeller Lernräume und -orte“ (Rohs & Steinmüller, 2019a: 2).

Hier kommen unmittelbar die Einflüsse zum Tragen, welche von den Entwicklungen der Informationstechnologien und Digitalisierung auf das Verständnis von Raum in Bildungskontexten ausgehen. Neue Kommunikationsformen relativieren das Nähe-Distanz-Verhältnis zunehmend, indem sie es mit einem virtuellen Raum überlagern (Bühl, 1997). Ohne mit Harvey (1989) dadurch die Auflösung des Raumes herannahen zu sehen, lässt sich doch eine Bedeutungsverschiebung zwischen Lernräumen und -orten konstatieren: moderne Informationstechnologien erweichen insti-

tutionelle Grenzen des Lernens und führen zu einer neuen Kategorisierung von Lernräumen (Hofhues, 2015; Rohs, 2010).

Raum lässt sich ergo mittels relationaler Bezüge als durch soziale Prozesse veränderliches Konstrukt denken. Übertragen auf den Bildungskontext tritt damit die Bedeutung von bildungsbezogenen Handlungen zur Schaffung entsprechender Lernräume zutage. Ein Ausdruck dessen, der als Sammelbegriff unterschiedliche solcher räumlichen Aneignungs- und Gestaltungsprozesse in sich vereint, ist die Bildungsregion.

2.1.2 Region⁴

Wie hängen also Raum und Region zusammen? Nach Fürst (2002) sind Regionen in Relation dazu zu definieren, „in welchem Raumbezug bestimmte Handlungen sinnvollerweise mit welchen Akteuren zusammen durchzuführen sind“ (Dobischat, Düsseldorf, Nuissl & Stuhldreier, 2006: 24).

„Bringt die traditionelle geographische Auffassung von Regionalisierung primär ein Verfahren der Begrenzung der Welt der Subjekte im Raum zum Ausdruck, so meint die handlungs- und subjektzentrierte Konzeption und Interpretation davon die Art, wie die Subjekte die Welt auf ihren lokal situierten Körper beziehen“ (Werlen, 1997: 212).

Region ist nach Dobischat et al. (2006: 25) „ein überschaubarer Akteursraum“. Spindler (2015) betont in ihrer Dissertation über sich wandelnde Formen des Regionalismus, dass Region nur in Bezug auf spezifische Forschungsfragen definierbar sei. Allein die politikwissenschaftliche Perspektive erlaube eine Vielzahl von Ausgestaltungen. „The most basic requirement for a region is that it be less than the whole international system of which it is a part“ (Buzan, 1998: 69).

Um dennoch die Eingrenzung des Hauptgegenstandes dieser Arbeit zu gewährleisten, bedarf es eines Startpunkts. Die hier vorgeschlagene Vorgehensweise besteht daher darin, zunächst eine Argumentationsgrundlage zu schaffen, die eine sprachlich neutrale Charakterisierung von „Region“ darstellt und sich insofern zum Vergleich mit der interdisziplinären Vielfalt spezieller Regionenansätze eignet. Denn „nur eine relativ offene Begriffsformel kann es ermöglichen, die Entwicklungs- und Gestaltungsfähigkeit eines wie auch immer abgegrenzten Bezugsrahmens hervorzuheben“ (Dobischat et al., 2006: 24).

Ein geeigneter Startpunkt zur Bestimmung einer Region ist, sie als die Summe geografischer Entitäten – Räume – zu begreifen, die mittels inhaltlicher Merkmale zu zumindest theoretisch abgrenzbaren Konstrukten zusammengefasst werden. Sie können mit Sinz relational als „zusammenhängender Teilraum mittlerer Größenordnung in einem Gesamtraum“ (Sinz, 2005: 919) gefasst werden, welcher nach Nuissl (2003: 391) „größer als das Örtliche, die Lokalität und kleiner als das Überregionale, das Ferne“ ist. Das die Region definierende Merkmal, im vorliegenden Fall *Bildung*⁵,

4 Auszüge aus diesem Abschnitt erscheinen im Beitrag „Bildungsregionen“ in Rohs, Schmidt und Dallmann (2020).

5 Genauer: in Bezug auf die später zum Tragen kommende wissenschaftliche Weiterbildung *formale Bildung*; hinsichtlich Weiterbildung insgesamt *non-formale Bildung*.

macht den Unterschied zu Territorien deutlich, die als Raumausschnitt Untersuchungsgegenstände auf Besitzverhältnisse beziehen (Bathelt & Glückler, 2012).

Grundlegend, so führen Dobischat et al. (2006: 23) im Zusammenhang der Analyse „Lernender Regionen“ aus, seien folgende begriffliche Zugänge zu „Region“ bekannt:

- territorial: basierend auf Raumgrößen (z. B. einem Einzugsgebiet), welches die Region in ihrer Ausdehnung begrenzt;
- administrativ: den Gebietseinheiten von Regierungs-, Arbeitsagentur-, Kammer- oder Kreisbezirken folgend;
- strukturell: hinsichtlich Gemeinsamkeiten von z. B. Wirtschafts-, Bevölkerungs-, Arbeitsmarkt- bzw. Bildungsinfrastrukturmerkmalen;
- soziokulturell: rekurrierend auf Historie, Sprache und Wertvorstellungen.

Die Autor:innen geben darüber hinaus zu bedenken, Region müsse „im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse einer Lernenden Region mit dynamischen Entwicklungsprozessen eine Offenheit gegenüber statisch-normativen Sichtweisen und Abgrenzungen aufweisen, denn nur eine relativ offene Begriffsformel kann es ermöglichen, die Entwicklungs- und Gestaltungsfähigkeit eines wie auch immer abgegrenzten Bezugsrahmens hervorzuheben“ (Dobischat et al., 2006: 24).

Der sprachliche Zugang zu Regionenkonstrukten wird im psycholinguistischen Diskurs facettenreich diskutiert und experimentell untersucht. Daraus besonders hervorzuheben ist das Regionenkonzept von Miller und Johnson-Laird (1976), mit dem erstmals die persönliche Auffassung in den Fokus rückt, wonach räumliche Objekte miteinander in Zusammenhang stehen (Weiss, 2005). Regionen dieser Art werden in Relation zu Objekten und deren Eigenschaften gebildet, was ihnen den Namen Objekt-Regionen einbrachte (Weiss, 2005).

Daneben lässt sich der Regionenbegriff auf der übergeordneten Ebene des Erkenntnisinteresses oder spezifischer Problemlagen mit Werlen (1997) in entweder *Areale*, *Felder* oder *Strukturregionen* ausdifferenzieren. Alle Eingrenzungsformen nehmen Bezug auf die Verteilung forschungsinteressierender Merkmale und ihre Funktion als räumliche Begrenzungskriterien. Sie unterscheiden sich durch den räumlichen Maßstab dieser Relation. Während Areale durch das Muster von „forschungsrelevanten Begebenheiten“ (Werlen, 1997: 54) an einem Standort entstehen, sie treten dabei entweder homogen auf oder sind relational verbunden, lässt der Begriff Felder bereits auf einen größeren Zusammenhang schließen, den Werlen mit Mustern in entsprechenden Strukturen begrifflich macht. „Von einer Strukturregion soll dann gesprochen werden, wenn die koinzidente Vergesellschaftung der interessierenden Sachverhalte für jeden einzelnen Raumpunkt der interessierenden Sachverhalte feststellbar ist [...]“ (Werlen, 1997: 55). Als weitere, bis in die heutige Zeit bedeutende Grundlage für die Regionenkategorisierung soll die *Systemregion* hervorgehoben werden. Bezugnehmend auf Bartels (1970) erkennt Werlen (1997) die Systemregion in der Verbindung von durch Funktionen bestimmten Arealen und Feldern, innerlich sachbezogen relational bestimmt und empirisch begrenzt.

Diese Auffassung einer Region, welche aufgrund funktionaler Bestimmungen integriert ist, lässt sich territorial bedeutend ausdehnen, wenn man den betreffenden Standort aus politisch-wirtschaftlicher Perspektive betrachtet. Dem neofunktionalistischen Kern des Neuen Regionalismus folgend, können Regionen zu wirtschaftspolitischen Ordnungseinheiten im globalen Maßstab abstrahiert werden. Basierend auf den vier Formen der regionalen Integration (Balassa, 1962) – Freihandelszonen, Zollunion, gemeinsame Märkte sowie Währungsunionen – werden im Neuen Regionalismus geografisch bestimmbare Räume strukturell bzw. funktional (Kalman, 1997) hinsichtlich Makro-Phänomenen unterschieden. Basis dafür ist die Argumentationsstruktur des Neofunktionalismus, welche, entstanden in den 1950er- und 1960er-Jahren, eine allgemeingültige Theorie regionaler Integration unter Bezug auf zweckorientierte Kooperationen auf supranationaler Ebene abzubilden versucht (Spindler, 2015). Demnach seien Regionen „keine ‚Erfindung‘ der Nachkriegszeit, sondern Strukturmerkmale unterschiedlichster internationaler Ordnungen verschiedener historischer Epochen (...)“ (Spindler, 2015: 97). Derart auf Makroebene formalisiert werden Regionen zu Phänomenen in einer internationalen Welt (Williams, 2010): räumliche Ordnungseinheiten durch internationale Beziehungen in der globalen Ökonomie (Spindler, 2015: 99).

Beispielhaft dafür kann der Ostseeraum herangezogen werden, den u. a. Williams als zusammenhängende regionale Entität (Williams, 2010) beschreibt. Dabei rekurriert sie auf einen auch in Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit bemerkenswerten Diskurs, der in den 1990er-Jahren entstand: über das Phänomen der Regionalisierung in einer internationalisierten Welt. Als ausschlaggebend für diese Entwicklung führt sie den Bedeutungsverlust ideologischer Grenzen ins Feld, welcher grenzüberschreitende Beziehungen erst ermöglichte (Williams, 2010: 36) und insofern ein bedeutendes Hindernis funktionalistischer Kooperationen unterstreicht. Auch sie kommt zu dem Schluss, die exakte Beschreibung einer Region setze eingrenzende Vorannahmen voraus. „So ist es eine gängige Meinung unter Regionalforschern, dass es mindestens genauso viele Erklärungsmodelle für die Entstehung von Region gibt, wie weltweit Regionen existieren“ (Williams, 2010: 37).

Unter Bezug auf Neumann (1994) schlägt sie daher vor, Regionen aus drei Blickwinkeln zu betrachten: (1) geopolitisch (bzw. outside-in) bezogen auf den äußeren Druck, der ihre Bildung bedinge, (2) kulturell (bzw. inside-out) durch die Abgrenzung von Regionen auf Basis ihrer inneren Struktur und Gegebenheiten und (3) mittels des vergleichsweise neuen Ansatzes des „Region-Building“⁶. Darin manifestiert sich eine Gegenüberstellung analytischer Betrachtungsebenen möglicher Indikatoren der Regionenkonstruktion, die auch im Maßstab kleinerer regionaler Entitäten wie in der vorliegenden Arbeit zum Tragen kommen kann (Kap. 2.2.1): die Differenzierung zwischen einer übergeordneten systemischen Ebene äußerer Faktoren und der inneren Struktur einer regionalen Eingrenzung.

6 Aufgrund der politikwissenschaftlich bedingten Makro-Perspektive hier nicht weiter ausgeführt. Für den Ansatz des Region-Building siehe Neumann (1994).

Die systemregionalen Vorüberlegungen sind insofern eine bedeutende Stütze der Herleitung der Regionenkonstruktion in dieser Arbeit, als sie die argumentative Grundlage dafür bereitstellen, die Inhalte des „Region“ definierenden Merkmals miteinander zu verknüpfen. Die dazu später in dieser Arbeit folgenden Ausführungen seien daher argumentativ auf folgende Annahmen von Bartels und Werlen bezogen:

„Innerhalb einer Systemregion ist ‚jede Koinzidenz und Deckung Ausdruck einer systemfunktionalen Verknüpfung‘ (Bartels, 1970, 22). Ein derartiges Standortmuster hypothesenrelevanter Sachverhalte ist als die Wirkung funktionaler, überörtlicher Zusammenhänge zu betrachten, wobei die Distanzfunktionen die entscheidende Bestimmungsgröße für die Struktur des Systems bilden. Die Besonderheit dieser Systeme ist nach Bartels (1970, 23) ‚in der Berücksichtigung der chorischen Standortdifferenzen als selbstständige Distanzvariablen zwischen den übrigen Größen‘ zu sehen“ (Werlen, 1997: 55).

Damit beziehen sie Gemeinsamkeiten innerhalb einer regionalen Eingrenzung auf eine höhere, systemische Ebene, welche sich aus den Gegebenheiten der jeweiligen Rauminhalte ableiten und in einem Muster beschreiben lassen. Die genaue Rolle der Distanz als entscheidende strukturelle Bestimmungsgröße wird nachfolgend spätestens im Zusammenhang mit existenten Beispielen von Bildungsregionen hinterfragt. Davon abgesehen ist es wichtig hervorzuheben, dass unterschiedliche Muster in den Merkmalsverteilungen verschiedener Standorte als eigenständige distanzbasierte Variablen begriffen werden können.

An diesem Punkt kommt zum Tragen, was oben mit der begrifflichen Setzung von „Bildungsregion“ angesprochen wurde: Werlen (1997) betont die Hypothesenrelevanz der Sachverhalte, die sich an Standorten in Mustern ausdrücken. Das bedeutet, Standortmerkmale bzw. Rauminhalte können nicht ohne inhaltlich bestimmendes Moment gedacht werden, aus dem Hypothesen über räumliche Wirkungen abgeleitet werden⁷ (Kap. 2.2.1). „Der Regionsbegriff muss sich demnach an etwas ausrichten, das nicht per se existent ist, sondern kommunikativ erzeugt und damit konstruiert wird (Gerhardter, 2001: 59 f.)“ (Dobischat et al., 2006: 24).

Was beispielsweise die „Bildungsregion“ offen im Namen trägt, ist oft nur impliziert und/oder gar nicht erschöpfend definiert (so könnte „Region“ anstelle von Bildung auch durch eine Form kultureller Identität bestimmt sein). Daher trägt ein Regionenbegriff immer entweder offen oder indirekt den Bezug zu einem ihn charakterisierenden Bestandteil in sich. Jener soll in dieser Arbeit *Grenzmotiv* heißen. Werlen (1997) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Erkenntnisinteresse“, das sich in einem „Bezugswert“ manifestiert, wobei Letzteres entweder Ergebnis eines kommunikativen Konsenses oder einer autoritären Setzung sei (Werlen, 1997).

Die Notwendigkeit des Neologismus „Grenzmotiv“ tritt demgegenüber im politisch motivierten Kontext von Bildungsregionen zutage: Während „Bezugswert“ terminologisch neutral ist, nimmt ein Motiv auf eine Handlungsabsicht bei der Regionenkonstruktion Bezug. Es ist das Thema, in Bezug auf das eine Region intentional inhaltlich aufgespannt wird: analog Bildung in Bildungsregion. Die Hervorhebung

7 Und insofern auch nicht mehrere Standorte bzw. Räume, die zu einer Region aggregiert werden.

von Absichten ist im Kontext der „alltäglichen Regionenbildungen“ Werlens (1997: 51–53) nicht notwendig. Sie bedeuten jedoch einen epistemologischen Vorteil bei der Analyse von Bildungsregionen. Die weiteren Ausführungen weichen daher z. T. terminologisch von der sozialgeografischen Typologie von Regionenbegriffen ab.⁸ Denn sie rekurren auf einen ausdrücklichen Zweck⁹ (im Kontext von Bildung) und lassen sich in Relation zu diesem analysieren und vergleichen (vgl. Kap. 2.2.1). Analog argumentieren Dobischat et al. (2006), wenn sie Region als auf einen Ist- bzw. Sollzustand ausgerichteten Akteursraum erkennen, in dessen Zentrum ein gemeinsames Zielverständnis und die Absicht zur Realisierung einer gemeinsamen Vision stünden. Entsprechend definieren sie Region in Bezug auf die Wirkung von Handlungen bestimmter Akteur:innen in bestimmten Beziehungszusammenhängen, worauf sich auch das in dieser Arbeit vorgeschlagene Regionenmodell stützt:

„Nach welchen kategorischen Zugängen Region auch differenziert und abgegrenzt werden kann, für die Erkenntnisinteressen einer Lernenden Region ist es zweckmäßig, Region als entwicklungsfähigen und überschaubaren Handlungs- und Gestaltungsraum regionaler Akteure zu definieren, um so eine Fokussierung auf regionale Entwicklungspotenziale zu ermöglichen und die Relationen und damit die wechselseitigen Beziehungsgefüge zwischen verschiedensten regionalen Akteuren transparent und ausbaufähig erscheinen zu lassen“ (Dobischat et al., 2006: 25).

Sprachlich funktioniert „Bildungsregion“ damit als Komposition aus Raumabgrenzung und Handlungsmotiv. Allerdings fehlt es ihr inhaltlich noch an erkennbaren Sachverhalten. In Bezug auf das hier behandelte Regionenkonstrukt bestehen diese in Antworten auf die Frage: Was genau macht eine Bildungsregion aus? Im Folgenden werden diese als Grenzindikatoren bezeichnet. Die Wahl des Terminus „Grenzmotiv“ mag zunächst überraschen. Jedoch, die These, eine Region verfüge über ein sie inhaltlich bestimmendes Moment, impliziert, dass ihre Ausdehnung und ihr Grenzmotiv einen nachvollziehbaren Zusammenhang aufweisen. Man könnte sagen: Eine Region reicht bis dorthin, wo das Grenzmotiv seine Aussagekraft verliert. Insofern wird eine Region legitimiert durch das Maß ihrer räumlich-inhaltlichen Kohärenz: Räume werden aggregiert, weil ihre Verbindung einen inhaltlichen Mehrwert bietet (= Motiv), wenn ihre Verbindung inhaltlich plausibel erscheint (= Kohärenz, die zu Grenzen führt). An diesem Punkt tritt offen zutage, was als Prämisse der Regionenbildung unter dem „Zusammenfügen“, „Ähnlichen“ und „Konstruierten“ verborgen blieb: die Abgrenzung. Räume aufgrund Ähnlichkeit zusammenzufassen bedeutet ipso facto, sie von anderen zu unterscheiden, sie aufgrund Nichtzugehörigkeit abzugrenzen. Regionen bilden heißt Grenzen ziehen.

Grundlegend existieren zwei Herangehensweisen, um eine Region zu konstruieren. Beide können theoretisch vom selben ideellen Regionskonstrukt (denselben Grenzmotiven) ausgehen. Bereits die Operationalisierung des Grenzmotivs zu Grenzindikatoren jedoch stellt den Theorie-Praxis-Transfer vom Ideellen zum Reellen her.

⁸ Für eine formale Typologie zur Definition von Regionenbegriffen siehe Werlen (1997: 56).

⁹ „Bildung“ kann dabei sehr breit gefasst und ggf. auch als vorgeschobenes, euphemistisches Motiv betrachtet werden: etwa bzgl. der Fachkräftesicherung (ökonomisches Motiv) oder in Hochschulregionen (Machtmotiv).

Mit diesem Schritt werden die Grenzindikatoren in Lagebeziehung zu Geoobjekten gesetzt: Praktisch erfolgt der Übertrag der Idee auf die Landkarte. Dieser topologische Transfer der Grenzkonstruktion führt im Sinne der in dieser Arbeit vorgeschlagenen datenbasierten Grenzkonstruktion zu einer Unschärferelation (Abb. 4; Kap. 2.3).



Abbildung 4: Unschärferelation von Daten und Region

Bildungsregionen können unabhängig von Daten entstehen und bestehen. Sind sie jedoch Gegenstand einer empirischen Untersuchung, liegt es nahe, charakteristische statistische Kennzahlen zu ihrer Beschreibung zu nutzen. Derartigen datenbasierten Regionalforschungsprozessen, so auch der vorliegenden Arbeit, muss entweder eine regionale Eingrenzung zugrunde liegen, in welcher in einem zweiten Schritt zu bestimmende (= noch „unscharfe“) Daten erhoben werden können, oder die (noch „unscharfe“) regionale Grenze soll auf Basis von Daten bestimmt werden: Man schließt von einer Seite auf die andere. Je exakter die Grenzziehung um die Bildungsregion den erhobenen Daten folgen soll, desto aussagekräftigere Daten (bezogen auf die Operationalisierung des vorliegenden Regionenkonzeptes) werden nötig. Andererseits würde die Erhebung solcher Daten innerhalb kleinteiliger lokaler Raumebenen in der Forschungspraxis stark durch eine vorherige regionale Eingrenzung des Erhebungsraumes vereinfacht. Das bedeutet, auf Basis ausführlicher Daten lässt sich eine Region explorativ bestimmen. Die Erhebung der Daten würde jedoch durch die vorherige Setzung einer regionalen Eingrenzung erheblich erleichtert.

Dementsprechend lassen sich die folgenden zwei idealtypischen Herangehensweisen an die Eingrenzung einer Region extrapolieren (Abb. 4):

1. **Induktive Grenzkonstruktion** – Messen für die Grenzziehung:

Das Ziel ist die Bestimmung von regionalen Grenzen auf Basis von Daten zu Grenzindikatoren. Es erfolgt der abstrahierende Schluss von beobachteten Phänomenen (anhand vorliegender empirischer Werte: Grenzindikatoren) auf den allgemeinen Begriff einer Region. Dieser Schritt setzt voraus, dass das Grenzmo-

tiv theoriegeleitet zu Grenzindikatoren operationalisiert wurde. Hintergrund ist die Frage: Welche Daten müssen erhoben werden, um die Zugehörigkeit zu einer Region datenbasiert zu beschreiben? Die Grenzziehung, also die Unterscheidung zwischen Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zur Region, geschieht hier auf Basis spezieller empirischer Kennwerte. Es erfolgt damit der Schluss von Empirie zur Theorie bzw. vom Einzelnen zum Allgemeinen.

2. **Deduktive Regionskonstruktion** – Grenzen ziehen für die Messbarmachung: Das Ziel ist das explorative Finden von Grenzindikatoren in einem speziellen Fall. Hier wird zunächst eine geografische Eingrenzung auf Basis von Vorüberlegungen (Theorie) vorweggenommen: etwa indem ein Einzugsgebiet von einer Stunde Fahrzeit um ein Zentrum definiert wird, weil Vorstudien belegten, dies sei die Zeit, die 90% der Pendler:innen maximal zu investieren bereit seien (Kap. 3.1.1). Damit beruht die Datenerhebung auf einer theoriebasierten, näherungsweise geografischen Einrahmung, deren Nutzen sich in der empirischen Erhebungspraxis erschließt: In welchem Bereich sollen aussagekräftige Daten erhoben werden? Innerhalb dieses Raumes können nun empirische Daten gesammelt werden, die auch lokale Aussagekraft besitzen. Sie dienen dazu, auch im Vergleich mit anderen „Regionen“, Besonderheiten zu belegen. Jene Besonderheiten eines geografischen Raumes repräsentieren wiederum Indikatoren, welche eine regionale Eingrenzung rechtfertigen bzw. kontrastieren oder infrage stellen. Sie sind damit Ableitungen für einen speziellen Fall.

Diese Darstellung entspricht einer Polarisierung, deren Sinn sich im Alltagsgebrauch des Regionenbegriffs nicht widerspiegelt. Aus analytischer Hinsicht jedoch weist sie einen unbedingt zu beachtenden Sachverhalt einer Region aus: Ihre beiden Eigenschaften „Endlichkeit“ (Grenze) und „Kontextualität“ (Inhalt) sind komplementär miteinander verbunden und lassen sich empirisch nicht gleichzeitig beliebig genau bestimmen. Nicht allein, aber der empirischen Forschungspraxis geschuldet hauptsächlich dafür verantwortlich, zeichnen die Kosten der Datenerhebung. Regionen sind als Teilräume größerer geografischer Entitäten kaum Gegenstand gezielter Datensammlungen. Zwar liegen z. B. für Länder umfangreiche öffentliche Statistiken vor. Doch bilden diese kleinere regionale statistische Einheiten oft nicht ausreichend ab. Letztere sind jedoch dringend notwendig, um Teilräume deduktiv zu einem Untersuchungsgebiet zu integrieren. Liegen demgegenüber Daten für z. B. alle Kreise eines Bundeslandes vor, dann oft nicht in Fallzahlen, die signifikante Schlüsse zuließen (sofern sie nicht ohnehin aus Gründen des Datenschutzes mit einem Sperrvermerk versehen sind).

Beide Arten der Regionenbildung rekurren prinzipiell auf die Dualität von „zusammenfassen, da gleich“ und „abgrenzen, da anders“. Zu diskutieren ist jedoch: Ist die Zugehörigkeit zu einer Region ein eindeutiger Zustand? Sind hierbei also „gleich“ und „anders“ trennscharf? Der Sinn eines Grenzmotivs legt diesen Schluss nahe. Seine Ausprägungen bedingen einander: Was sich ähnlich ist (etwa relativ zum Grenzmotiv), das unterscheidet sich nicht; was dementsprechend anders ist, gleicht sich nicht.

Dies gilt aber nur kategorisch (als pauschale Festlegung) und nicht kategorial (seinen tatsächlichen Ausprägungen entsprechend). Denn lässt das Unterscheidungsmerkmal (das Grenzmotiv) eine graduelle Unterscheidung zu, erfordert die Frage nach Zugehörigkeit eine umso komplexere Antwort. Grenzt man gelbe und braune Bälle voneinander ab, ist vorwegzunehmen, ab wann ein Farbton braun ist. Was in der Farblehre graduell definiert ist, wird in der komplexen gesellschaftlichen Realität einer (Bildungs-)Region beinahe unmöglich. Setzt eine Regionenbildung also ein trennscharfes Grenzmotiv voraus, um eine inhaltlich plausible regionale Grenzziehung zu gewährleisten?

Die Unterscheidung zwischen Ein- und Ausschließen ist rein semantischer Natur. Indem erkannt wird, was dazugehört, wird gleichzeitig und unweigerlich festgelegt, was nicht dazugehört, wo ergo „das andere“ anfängt. Gleich und anders, stelle man sie sich als Teilmengen eines Ganzen vor, weisen keine Schnittmengen auf, bedingen sich aber inhaltlich gegenseitig. Das gilt auch temporal: Die Existenz der einen Teilmenge bedingt die Existenz der anderen. „Anders“ ist die *conditio sine qua non* von „gleich“. Et vice versa. Fasst man gleiche zusammen, setzt das ein Unterscheidungsmerkmal mit mindestens zwei Ausprägungen voraus. Ein Grenzmotiv, obwohl nicht in erster Linie kategorial, muss dennoch inhaltliche Kohärenz aufgrund von Zugehörigkeit ermöglichen. Übertragen auf die Bildungsregion muss folglich das Motiv „Bildung“ über Merkmale verfügen, deren Ausprägungen die Differenzierung „zugehörig“ und „nicht zugehörig“ zulassen. Räumliche Entitäten würden dementsprechend zusammengefasst, wenn sie der Ausprägung „a“ des Grenzindikators „A“, hervorgegangen aus dem Grenzmotiv „Bildung“, entsprächen. Und zwar so, dass deren Aggregat sie inhaltlich zu einem kohärenten Konstrukt integriert. Damit ist über die gleichsam ausgeschlossenen Entitäten nichts weiter gesagt, als dass sie in Bezug auf „A“ nicht „a“ sind. Sie können b, c oder d sein. Ihre genaue Zusammensetzung bleibt unklar.

Für die Beschreibung einer (Bildungs-)Region bedeutet dies: Zusammenfassen impliziert abgrenzen. Regionen konstruieren setzt ein Motiv voraus, in Bezug auf welches die Unterscheidung getroffen wird, die über die Zugehörigkeit zur Region, ergo ihre Reichweite entscheidet. Die Qualität (quasi „Trennschärfe“) jener Unterscheidung, „zugehörig“ vs. „nicht zugehörig“, hängt von der Qualität der Indikatoren des (Grenz-)Motivs ab. Fasst man Region z. B. geografisch, lässt sich eine georeferenziell exakte Grenzlinie kartieren, etwa mittels eines Flusses oder unter Zuhilfenahme sonstiger Koordinaten als Indikatoren. Grenz motive wie Bildung bedeuten jedoch zu meist das Auftreten weicher, inhaltlich zunächst herzuleitender Grenzindikatoren, wie z. B. Heimat oder Bildungsaffinität. Hierbei wird schnell deutlich, dass eine adäquate empirische Grundlage nur schwer zu schaffen sein kann. Operationalisierungen und Datenerhebungen, die aufgrund dementsprechend weicher Faktoren eine Eingrenzung basierend auf kategorialer Gemeinsamkeit ermöglichen sollen, erfordern inhaltliche Kompromisse und laufen Gefahr, lediglich Zuschreibungen abzubilden.

Es stellt sich folgende Frage: Welchen Zweck verfolgt die Konstruktion einer (Bildungs-)Region? Ob als theoretische Grundlage im wissenschaftlichen Diskurs, als Basis einer Bildungsstrategie oder als topografische Containerlösung zur statistischen Erhebung, die regionale *Substanz* beinhaltet eine entscheidende Distinktion: die Abolutheit ihrer Grenze. Werden der Grenzziehung ausschließende Kategorien zugrunde gelegt, wird praktisch schwarz und weiß unterschieden. Denkbar ist jedoch auch die *graduelle* Zugehörigkeit zu einer Region und/oder mehreren Regionen. Beispielsweise ließe sich innerhalb von ganz Rheinland-Pfalz die Zugehörigkeit zur Region Westpfalz wie folgt erheben: in Kombination eines historisch-kulturellen Moments (z. B. „Fühle mich als Westpfälzer“) mit dem Grad der Mobilität und dem Wohnort.

Abgesehen davon, dass die ersten beiden Items wahrscheinlich auf einer Skala erhoben würden, was die Setzung eines Schwellenwertes erforderte (ggf. Gefahr der Zuschreibung), läge mit deren Kombination eine Art Score vor. Auf einer Karte abgetragen, so wäre zu vermuten, würde dieser Score konzentrisch um die Stadt Kaiserslautern als kulturellem und wirtschaftlichem Mittelpunkt der weiteren Umgebung abnehmen. Nun ließe sich erneut ein Schwellenwert (x) bestimmen, der eine exakte Grenze ermöglichte. Sinkt der Score unter x , würde nicht mehr von einer engen Bindung an die Region ausgegangen, entsprechende Gebiete (z. B. Kreise) mit zu niedrigen Mittelwerten würden nicht mehr zur Region gezählt: Sie würden ausgegrenzt. Möglich wäre es zudem, eine Zugehörigkeit dem Grade nach zu bestimmen (etwa stark, mittel, schwach). Der analytische Mehrwert bestünde darin, etwa Mobilität als die Zugehörigkeit verstärkend herauszuarbeiten, weil ggf. eine bessere Anbindung ans Zentrum integrierend auf fernere Wohnorte wirkt. Für statistische Erhebungen, die Bildung von Netzwerken oder das Hochschulmarketing verliert sich der Nutzen einer solchen Region in der Unschärfe des Grenzbegriffs. Denn in diesen Beispielen werden exakte, harte Grenzen benötigt.

Zusammenfassend lässt sich ableiten: Die analytische Aussagekraft und der inhaltliche Nutzen eine Regionenbildung sind unmittelbar mit dem Grad der Kohärenz verbunden, die das regionale Grenzmotiv in Verbindung mit seinen Grenzindikatoren zulässt. Regionen setzen eingrenzende Vorannahmen voraus, welche die Inhalte des „Region“ definierenden Merkmals miteinander in Beziehung setzen. In einen analytischen Rahmen übertragen besteht der zugehörige Forschungsgegenstand in Standortmustern hypothesenrelevanter Sachverhalte, welche sich in der Wirkung funktionaler, überörtlicher Zusammenhänge beobachten lassen. Damit werden Gemeinsamkeiten innerhalb einer regionalen Eingrenzung ursächlich auf eine systemische Ebene abstrahiert, welche sich mittels der Merkmale der spezifischen Rauminhalte charakterisieren lässt. Grenz motive, als inhaltlich bestimmendes Moment einer Region, fungieren dabei als Bezugspunkt für die Ableitung von Hypothesen über die Wirkung regionaler Strukturmerkmale auf die Größe und Beschaffenheit der Region. Sie bestimmen damit letztlich die Art der regionalen Eingrenzung, welche sich idealtypisch in induktive und deduktive Grenzziehung differenzieren lässt.

2.2 Bildung und Region¹⁰

Die allgemeine Rahmung der Regionenbildung des vorangegangenen Abschnitts dient diesem Kapitel als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Bildung als speziellem Grenzmotiv von Regionen. Emmerich (2011) ordnet Bildungsregionen in Ermangelung einer mit ihnen verknüpften historisch gewachsenen Bildungspraxis als zukünftig wirksames Entwicklungsziel ein. Daher hält er die Frage, was eine Bildungsregion ist, unter Verweis auf ihren Charakter als „zukunftsöffener Prozess“ (Emmerich, 2011: 4) für verfehlt. Eine theoretische Begriffsbestimmung, so Emmerich (2011: 5) weiter, „sollte gegenüber den proklamierten Zielen und den programmatischen Selbstbeschreibungen der Regionalisierungsakteure auf Distanz gehen und eine Beobachtungsperspektive einnehmen, die es erlaubt, das Verhältnis zwischen den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen, den beobachtbaren (und nicht den proklamierten) strukturellen Veränderungen und den dahinterstehenden spezifischen Problembezügen sichtbar zu machen.“

Die vorliegende Arbeit folgt diesem Vorschlag und lässt der vorangegangenen Herleitung der *Konzeption* von Regionen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Treibfeder der Regionenbildung folgen: Bildung. Letztere wird als *Movens* der Regionenkonstruktion (Abb. 2) begriffen. Das *Movens* repräsentiert den Stimulus der Region, deren Veranlassung bzw. hauptsächlichen Beweggrund und legt die inhaltliche Logik fest, die der Gestaltung der Region zugrunde liegt. Um sich ihm systematisch anzunähern, werden zunächst drei Untersuchungsebenen eingeführt, welche die möglichen Zusammenhänge von Bildung und Region in drei Unterkapiteln ordnen und somit ihre Komplexität reduzieren. Der Mehrwert einer differenzierten Betrachtung erleichtert zudem die Herausarbeitung von Wirkzusammenhängen, weil empirische Beispiele dezidiert angeführt und vor dem Hintergrund relevanter Forschungsergebnisse interpretiert werden können. Die Resultate legen den Schluss nahe, Bildungsregionen unterscheiden sich danach, welche systemischen Ebenen das Grenzmotiv „Bildung“ inhaltlich setzen, welcher Zweck damit verbunden ist und welche Aktionen für dessen Umsetzung eingesetzt werden. Aus dieser Gemengelage lässt sich ableiten, welche Indikatoren die Grenze der Region definieren.

2.2.1 Ein Zusammenhang auf drei Ebenen

Es wurde diskutiert, welche Voraussetzungen für eine Regionskonstruktion bestehen. Der darin inbegriffenen Logik (*Bildungs-Motiv* führt zu *Region-Indikatoren*) geschuldet, ergibt sich die Notwendigkeit, beide Komponenten des Untersuchungsgegenstandes inhaltlich einzugrenzen. Bildung und Region sind jedoch in zahlreichen Belangen mitunter komplex miteinander verbunden. Die Bedeutung ihrer Verbindung zu untersuchen, setzt also ein komplexitätsreduzierendes Schema voraus, das mittels Kategorisierungen eine differenzierte Betrachtung ermöglicht. Bevor zu diesem Zweck grundlegend danach unterschieden werden kann, auf welchen Ebenen des Bil-

10 Auszüge aus Kapitel 2 erscheinen im Beitrag „Bildungsregionen“ in Rohs, Schmidt und Dallmann, 2020.

dungswesens Bildung und Region miteinander in Verbindung stehen, muss eine definitorische Annäherung an den Begriff „Bildung“ erfolgen. Anschließend erlaubt es die Unterscheidung der Zusammenhangs-Ebenen, die Vielzahl möglicher Grenz motive von „Bildung“ zu reduzieren.

Benjamin Jörissen fasst den begrifflich-diskursiven Status quo von „Bildung“ in seinen drei Perspektiven auf die (Medien-)Bildung wie folgt zusammen: „Im Bildungsdiskurs existieren nicht nur sehr unterschiedliche begriffliche Auffassungen davon, was ‚Bildung‘ ist; vielmehr kann man sehr unterschiedliche Verwendungskontexte unterscheiden, in denen Bildungsbegriffe kursieren“ (Jörissen, 2011: 212). Basierend auf drei Bedeutungskontexten – dem öffentlich-politisch-administrativen, dem praxistheoretisch-pädagogischen sowie dem begrifflich-theoretischen – extrapoliert er drei charakteristische Bildungsverständnisse (Jörissen, 2011: 212–213):

- (1) „Bildung“ als Output des Bildungswesens auf Basis „einer organisierten Bereitstellung von Optionen für Individuen im Interesse des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen durch entsprechende gesellschaftliche Maßnahmen“ (Jörissen, 2011: 213).
- (2) „Bildung“ als das Ergebnis eines individuellen Lernprozesses und in diesem Sinne „als das Verfügen eines Individuums über ein (jeweils zu bestimmendes) von ihm erworbenes *Wissen und Können* [Hervorhebung im Original] auf einem jeweils zu bestimmenden Niveau“ (Jörissen, 2011: 216).
- (3) „Bildung“ als transformatorisches, un abgeschlossenes Prozessgeschehen der Umwandlung von Sichtweisen auf die Welt und das Selbst (Jörissen, 2011: 220); siehe auch (Kokemohr & Koller, 1996). Letzterer folgend stelle sich Bildung differenztheoretisch, d. h. als nicht anhand eines Outputs oder eines Kompetenzkatalogs messbar dar und verorte sich insbesondere im Kontext qualitativ-empirischer Bildungsforschung (Jörissen, 2011).

In der vorliegenden Arbeit soll ein Bildungsbegriff Verwendung finden, der dezidiert die ersten beiden dieser Facetten berücksichtigt. In Bezug auf einen regionalen Bildungsfokus bedeutet dies, dass (1) die Strukturen des regionalen Bildungswesens ebenso berücksichtigt werden wie (2) die Bildungsneigung und -bedarfe der ansässigen Bevölkerung. Das Zustandekommen individueller Sichtweisen, etwa in Form von Kompetenzen, bleibt in in dieser Arbeit herzuleitenden Modell von Bildungsregionen sowie der darauf aufbauenden Falluntersuchung unberücksichtigt. Entsprechende Angaben müssten im Modus qualitativer Studien erhoben werden, was angesichts des quantitativ ausgerichteten Designs der vorliegenden Untersuchung zu einem erheblichen Mehraufwand führen würde und aufgrund des empirisch-reflexiven Modellcharakters unnötig erscheint.

Wie in Abbildung 5 verdeutlicht, mündet diese Auffassung von Bildung in eine Abstufung von Analyseebenen, die der Logik der Einteilung in Makro-/Meso-/Mikroebene folgt.

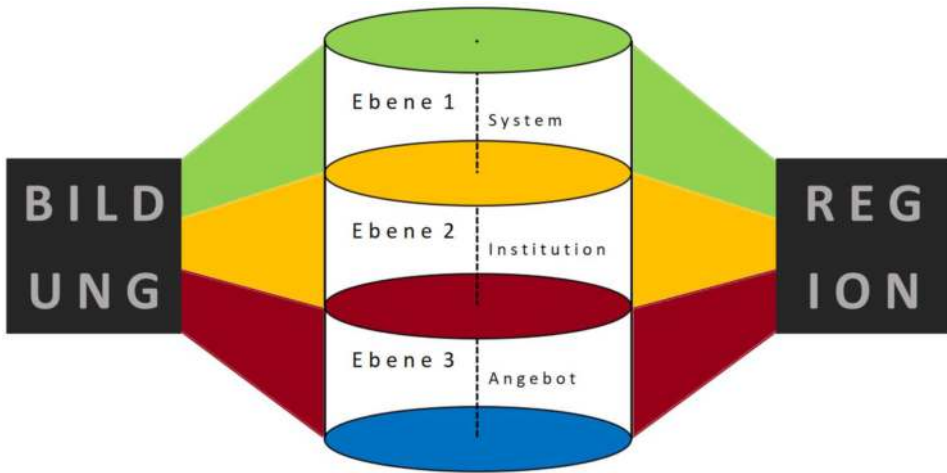


Abbildung 5: Die drei Analyseebenen der Verbindung von Bildung und Region

Gemäß Abbildung 5 erfolgt die analytische Annäherung an die Verbindung von Bildung und Region anhand dreier Betrachtungsebenen:

1. **Makroebene_Bildungssystem:** Diese Untersuchungsebene betrifft übergeordnete Prozesse und Handlungsstrukturen innerhalb des Bildungssystems, die sich im Zusammenwirken staatlicher, zivilgesellschaftlicher und marktlicher Akteure ausdrücken und durch regionale Kontexte beeinflusst werden bzw. ihre Wirkung im Regionalen entfalten. Das *Bildungssystem* umfasst dabei „die Gesamtheit aller Einrichtungen und Veranstaltungen, die der Bildung und Erziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dienen. Hierzu gehören der Elementarbereich mit den familienergänzenden Einrichtungen der Vorschul-erziehung (z. B. Kindergärten), die allgemein bildenden Schulen im Primar- und Sekundarbereich I und II des *Schulsystems*, des *beruflichen Schulwesens* [Hervorhebungen im Original] und die Einrichtungen der beruflichen Ausbildung in Betrieben und Ausbildungsstätten des Sekundarbereichs II, die Hochschulen des Tertiärbereichs wie Universitäten, Fachhochschulen und Gesamthochschulen, die Einrichtungen der allgemeinen und berufsbezogenen Weiterbildung (sog. Quartärbereich)“ (Schaub & Zenke, 2004: 104).

Ergebnisse solcher Prozesse und Strukturen zeigen sich regional vor allem in der staatlichen oder föderalen Bildungssteuerung (Educational Governance), dem bildungspolitischen Auftrag ortsgebundener Bildungseinrichtungen sowie der Entstehung, Ausgestaltung und Zielsetzung von Netzwerkstrukturen.

2. **Mesoebene_Bildungsinstitution:** Diese Untersuchungsebene umfasst die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Wirkung von Bildungsinstitutionen auf ihr regionales Umfeld; und, gegeben eine entsprechende Größe, auch anderer privater Bildungsanbieter, z. B. SRH Hochschulen, denen ein indirekter Bildungsauftrag zugesprochen wird. Darin inbegriffen sind „Einrichtungen, die explizit die Funktion haben, in geplanter und organisierter Weise Bildung und Erziehung zu be-

treiben. Kindergärten und Schulen gehören ebenso dazu wie Universitäten, Volkshochschulen und Jugendheime“ (Faulstich-Wieland & Faulstich, 2008: 370). Hinzu kommen die geografischen und infrastrukturellen Eigenschaften des geografischen Umfeldes der Bildungsanbieter, die Auswirkungen auf den Bildungsauftrag, das institutionelle Selbstverständnis als Bildungsanbieter (u. a. lokaler Akteur vs. überregionale Ausstrahlung, Institutionalisierung) sowie die Angebotsvielfalt und -gestaltung (beispielsweise orientiert an regionalen Bedarfen vs. z. B. der hochschulischen Freiheit in der Lehre folgend) besitzen.

- a) Wirkungen innerhalb der Interrelation von Bildung und Region auf institutioneller (bzw. Anbieter-) Ebene manifestieren sich oft wechselseitig und vor allem in Fragen um Qualität, Reichweite und Wirkung der Angebote im Kontext von Standort und Konkurrenz und sind vor dem Hintergrund des Bildungsverständnisses der jeweiligen Einrichtung zu diskutieren.
3. **Mikroebene_Bildungsangebot:** Rekurriert im Kontext der inhaltlichen Ausrichtung dieser Arbeit auf Inhalt, Zielgruppe, Modus und didaktische Gestaltung von Bildungsangeboten. In diesem Zusammenhang wird diskutiert, anhand welcher Merkmale und mit welchem Resultat sich Bildungsangebote an regionalen Bedarfslagen orientieren können. Insofern fokussiert diese Betrachtungsebene auf Ableitungen für die Angebotsgestaltung aus ihren systemischen und institutionellen Voraussetzungen.

Mithilfe der drei Ebenen lassen sich die Facetten des Verhältnisses von Grenzmotiv (Bildung) und Raumbezug (Region) analytisch ordnen. Aus analytischer Sicht erleichtert das das Verständnis ihrer Verbindung, da Wirkungszusammenhänge auf der Ebene beschrieben werden können, auf der sie zustande kommen. Wie gezeigt werden wird, lassen sich Verbindungen zwischen der Zusammensetzung sowie Organisationsstruktur der involvierten Akteur:innen und der strategischen Ausrichtung des Netzwerks erkennen. Dies veranschaulichen die Beschreibung und der Vergleich bereits bestehender „Bildungsregionen“. Zusammen mit der anschließenden theoriebasierten Diskussion der Wechselwirkungen von Bildungsinstitutionen und -angeboten mit ihrem regionalen Umfeld liegen empirisch begründete Darstellungen über bereits existierende Strukturen, mögliche Wirkungsweisen und Effekte von Bildungsregionen vor. Sie stellen die Informationen, aus welchen abschließend die Logik der Konstruktion von Bildungsregionen abgeleitet wird, und damit auch die Basis für das Fallbeispiel der vorliegenden Arbeit.

2.2.2 Bildung und Region auf Systemebene

„Bildungsregionen“ oder verwandte Konzepte kommen auf Systemebene in zahlreichen Varianten vor. „Spätestens seit Anfang der 1990er Jahre wird die Bedeutung des Raumes und der Region für Bildung und Wirtschaft nicht nur wissenschaftlich diskutiert, sondern auch in unterschiedlichen politischen Aktivitäten wie Verwaltungsvorschriften, Verordnungen und Förderprogrammen angegangen“ (Nuissl, 2006: 21): etwa im Bereich der Erwachsenenbildung im Rahmen von „Lernenden Regionen“ (Em-

minghaus & Tippelt, 2009; Erler, 2016; Tippelt, 2009) oder durch „Regionale Bildungsnetze“ (Nuissl, Dobischat, Hagen & Tippelt, 2006). Sie werden ergänzt durch Konjunktur- und Forschungsprogramme wie „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (Europäischer Sozialfonds¹¹; Laufzeit 2001–2008) oder „Lernen vor Ort – Kommunale Bildungslandschaften“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung¹²; Laufzeit 2009–2014). Programme wie diese adressieren u. a. Initiativen, welche auf die 1970er-Jahre zurückgehen, um Lebenslanges Lernen zu unterstützen (Eckert & Tippelt, 2017). Ausgangspunkt ist in den meisten Fällen der öffentliche Sektor, da Bildung zunehmend als regionale Steuerungsaufgabe begriffen wird: vom Bund wie auch den Ländern selbst. So existieren Initiativen des Bundes zur kommunalen und regionalen Bildungsförderung z. T. parallel zu solchen der Länder. Bildungslandschaften als aus dem wissenschaftlichen wie auch politischen Diskurs hervorragende Konzeptualisierung des Zusammenhangs von Bildung und Raum, so führen Nuissl und Nuissl (2015) grundlegend aus, verweisen bereits etymologisch auf eine disziplinäre (mindestens) Zweiseitigkeit durch viele Schnittstellen zwischen Erziehungs- und Raumwissenschaft. „In seiner gegenwärtigen Verwendung als bildungspolitisches Konstrukt verweist dieser Begriff auf die Absicht, Bildung einer ‚zeitgemäßen‘ [Hervorhebung im Original] Form der politischen Koordination und Steuerung zu unterwerfen, indem Bildungsträger und andere für individuelle Bildungsprozesse relevante Einrichtungen in bi- und multilateralen Kooperationen und Netzwerken zusammenarbeiten“ (Nuissl & Nuissl, 2015: 7).

Der politische Impact dieses Begriffs zeige sich auch darin, dass „Bildungslandschaften“ u. a. in der „Aachener Erklärung“ als „Schlüsselkategorie einer dem Nachhaltigkeitsprinzip verpflichteten kommunalen Bildungspolitik inthronisiert“ (Nuissl & Nuissl, 2015: 7) wurde. Auf supranationaler Ebene ist nach Eckert und Tippelt (2017) bereits seit Beginn der 1990er-Jahre eine dezidiert regional orientierte Förderpraktik von EU und OECD zu erkennen, wohingegen die UNESCO erst seit 2010 ebenfalls als Akteurin in diesem Feld auftritt. Jedoch: „Die UNESCO finanziert keine Projekte, die sich direkt auf eine Region beziehen – im Unterschied z. B. zur EU. Deren Aktivitäten (und auch die wenigen der OECD) beziehen sich auf das non-formale wie auch auf das informelle Lernen und ordnen die Förderung regionaler Bildungspolitik darin ein“ (Eckert & Tippelt, 2017: 53).

Die „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung¹³ (BMBF) ist das größte bundesdeutsche Vorhaben der Etablierung eines regionalen Bildungsmanagements, „um vor Ort passende Bildungsangebote für alle Bürger:innen in allen Lebensphasen anzubieten und zukunftsfähig zu gestalten“ (BMBF, o. J. e). Dies soll erreicht werden, indem Bildungsakteur:innen Institutionen-übergreifend kooperieren, das Bildungsmanagement datenbasiert erfolgt und ein Beratungsnetzwerk aus Transferagenturen etabliert wird. Letztere zielen auf die Unterstützung beim Aufbau kommunaler Steuerungsstruktu-

11 https://www.esf.de/portal/DE/Ueber-den-ESF/Geschichte-des-ESF/Foerderperiode-2007-2013/ESF-Programme/programme/bmbf_lernende_regionen_foerderung_netzwerke.html (Zugegriffen am 26.09.2019).

12 <https://www.lernen-vor-ort.info/> (Zugegriffen am 11.10.2018).

13 <https://www.bmbf.de/de/kommunales-bildungsmanagement-75.html> (Zugegriffen am 29.11.2019).

ren unter vorheriger Analyse der lokalen bzw. regionalen Bildungssituation (BMBF, o. J.c). Flankierende Förderrichtlinien wie „Bildung integriert“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung¹⁴; kofinanziert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds) stellen den finanziellen Rahmen für den Bottom-up-Aufbau eines datenbasierten Bildungsmanagements. Ausgehend von den Kommunen, jedoch größere regionale Einheiten wie „Bildungslandschaften von morgen“ (BMBF, o. J.b) in den Blick nehmend, sollen Managementstrukturen eines ganzheitlichen Bildungswesens adaptiert werden. Daneben adressieren die Bildungsprogramme der Bundesländer eine Vielzahl sogenannter „Bildungsregionen“.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über derartige Vorhaben. Differenziert werden Programme der regionalen Bildungssteuerung, die unter dem Schlagwort „Bildungsregion“ Konzepte und Förderprogramme auf Länderebene bündeln: nach Organisationsstruktur, Zweck, Strategie und involvierten Akteuren.

In Baden-Württemberg sind insgesamt 26 Bildungsregionen am Landesprogramm Bildungsregionen beteiligt (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, 2016). Das Programm weist folgende regionenbezogene Schwerpunkte auf: Wahrnehmung der Region als attraktiver Bildungsstandort, Überblick über Angebotsvielfalt, Kooperation verschiedener Akteur:innen (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, 2016: 8). Dabei wird die Spezifität regionaler datenbasierter Situationsabschätzungen betont, da jede Bildungsregion auf Basis von Bedarfsanalysen selbst Handlungsschwerpunkte festlegen könne, damit sie „einzigartig“ (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, 2016: 9) wachse und ein spezielles Profil entwickle. Dementsprechend „passgenaue“ Angebote, speziell für Jugendliche, sind auch Ziel der gesamt-bayerischen Initiative. Wie die Stadt Kempten (Allgäu) in ihrem Strategiepapier zu ihrem „Weg zur bayerischen Bildungsregion“ (Amt für Jugendarbeit – Amtsleitung, 2013) darüber hinaus festlegt, beruht ihr Konzept von Bildungsregionen auf fünf Säulen: (1) Übergänge gestalten, angefangen von der Kita bis zur Ausbildung oder dem Studium; (2) Vernetzen von Bildungsangeboten, ebenfalls bei Schulen, bis zur Erwachsenenbildung; (3) Teilhabegerechtigkeit über das Spektrum aller Bildungssektoren herstellen; (4) Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Partnern fördern; (5) Bildung gezielt zur Standortförderung einsetzen, etwa indem Betreuungseinrichtungen und Schulen in Wohnortnähe errichtet werden.

Tabelle 1: Übersicht über Landesprogramme regionaler Bildungssteuerung

Programm/Region	Unterregionen	Zweck/Ziele	Strategie	Akteure
<p>Landesprogramm Bildungsregionen Baden-Württemberg Quelle: https://ls-bw.de/landesprogramm-bildungsregionen</p>	<p>26 beteiligte Stadt- und Landkreise</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der Zusammenarbeit und Abstimmung vor Ort auf der Basis regionaler Bedarfe und gemeinsamer Zielvorstellungen • Unterstützung von Stadt- und Landkreisen bei der Einrichtung und Weiterentwicklung von regionalen Bildungsnetzwerken • Entwicklung eines aufeinander abgestimmten und attraktiven Bildungsangebots • Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erhöhen und somit Bildungsgerechtigkeit und Bildungserfolg verbessern • Fokus auf Schulentwicklung und Sprachförderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung von Handlungsschwerpunkten auf Basis regionaler Bedarfsanalysen • Durch Vernetzung und Kooperation bestmögliche Bildungs- und Teilhabechancen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene schaffen • Regionale Bildungslandschaft ausbauen, vernetzen und bedarfsorientiert weiterentwickeln • Zusammenschluss der vielfältigen Bildungsakteure im Rahmen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft zu einem aktiven Netzwerk 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunalverwaltung • Regionale Steuergruppe (regionale Akteur:innen und Schlüsselpersonen) • Beteiligungs- oder Austauschgremien • Bildungsakteur:innen und Multiplikator:innen • Entscheidungsträger:innen in Politik und Verwaltung • Landesinstitut für Schulentwicklung • Kultusministerium • Regierungspräsidien
<p>Bildungsregionen in Bayern Quelle: https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/bildungsregionen.html</p>	<p>Sieben Bildungsregionen mit ihren jeweiligen Stadt- und Landkreisen (75 teilnehmende Stadt- und Landkreise)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zukunft junger Menschen in der Region mit einem passgenauen Bildungsangebot zu sichern, um Bildungs- und Teilhabechancen zu erhöhen • Weiterentwicklung zur digitalen Bildungsregion • Fokus auf der Förderung von Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit des bayerischen Schulwesens • Gestaltung von ganzheitlichen Bildungsprozessen • Etablierung regionaler Netzwerke und Strukturen zur gemeinschaftlichen Problemlösung • Passgenaue Bildungs- und Erziehungsangebote durch das Ineinandergreifen der Planungsprozesse von Jugendhilfe, Schul- und Ortsentwicklung • MINT-Förderung • Digitale Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kultusministerium • Kommunen • Jugendhilfe mit Jugendämtern, Kindertagesstätten, der Jugendsozialarbeit an Schulen und den Jugendfreizeiteinrichtungen • Erwachsenenbildung • Hochschulen • Arbeitsverwaltung • Wirtschaftsorganisationen • Unternehmen • Dialogforen und Arbeitsgruppen

(Fortsetzung Tabelle 1)

Programm/Region	Unterregionen	Zweck/Ziele	Strategie	Akteure
Bildungsregion Niedersachsen <i>Quelle:</i> https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/bildungsregionen_in_niedersachsen/	Vier übergeordnete Regionen, 36 beteiligte Stadt- und Landkreise	<ul style="list-style-type: none"> • Größtmögliche Unterstützung in der Entwicklung einer gelingenden Bildungsbiografie durch Bereitstellung eines unter allen relevanten Institutionen und Akteuren abgestimmten Bildungsangebots • Menschen zu einer höheren Bildungsbeteiligung befähigen und sie bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit unterstützen, indem vorhandene Strukturen besser genutzt und lokal wie regional Synergien hergestellt werden • Fokus auf primären und sekundären Bildungssektor 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von Netzwerkstrukturen • Kooperation zwischen Akteuren der Region im Bereich der formalen, non-formalen und informellen Bildung • Regionale/lokal eigene Schwerpunkte 	<ul style="list-style-type: none"> • Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Niedersachsen • Bundesministerium für Bildung und Forschung • Niederländisches Kultusministerium • Niedersächsische Landes-schulbehörde • Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung
Regionales Bildungsnetzwerk NRW (Für Zusammenarbeit Regionaler Bildungsnetzwerke und gemeinwohlorientierter Weiterbildung)	Vier Modellstandorte	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbauen von Netzwerkstrukturen im Rahmen der Weiterbildung (gemeinwohlorientierte Weiterbildung) • Förderung des lebensbegleitenden Lernens der regionalen Bevölkerung • bereichsübergreifende Kooperation an wichtigen Schnittstellen und Übergängen • ein gut abgestimmtes Vorgehen in bildungspolitisch wichtigen Handlungsfeldern entwickeln • Gestaltung von Bildungsbiografien ohne Brüche 	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische, bildungsbereichsübergreifende Kooperation aller relevanten Bildungsakteure • Netzwerke fungieren als Plattform, auf der Kreise bzw. Städte gemeinsam mit dem Land die systematische und nachhaltige Zusammenarbeit der Akteure vor Ort koordinieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildungseinrichtungen • Schulen • Regionales Bildungsbüro • Lenkungs-kreis und Regionale Bildungskonferenz • 450 nach dem Weiterbildungsgesetz öffentlich geförderte Einrichtungen, zusammengeschlossen in 20 Landesorganisationen • Regionale Arbeitskreise • Land NRW

(Fortsetzung Tabelle 1)

Programm/Region	Unterregionen	Zweck/Ziele	Strategie	Akteure
<p>Thüringer Bildungsmodell neue Lernkulturen in Kommunen</p> <p><i>Quelle:</i> https://www.nele.com.de/index.html</p>	<p>Vier Pilot-Kommunen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, in den Bereichen sozio-emotionale Kompetenz, Partizipation und Verantwortungsübernahme • Entfaltung, Unterstützung und (Weiter-) Entwicklung einer Lernkultur, beruhend auf individueller Förderung, wertschätzenden Beziehungen und regionaler Identität • Vernetzung der Erziehungs- und Bildungsarbeit von Kindergärten und Schulen mit ihren unmittelbaren und mittelbaren Partner:innen sowie den mitverantwortlichen Menschen aller Generationen, Institutionen, Organisationen und Initiativen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erweitert bereits bestehendes Programm „Eigenverantwortliche Schule“ durch Dimension „Kommune“ • Je nach Ziel spezielle externe Akteure integrieren • Bildungsprogrammgestaltung nach den Bedürfnissen Heranwachsender 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) • Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanelentwicklung und Medien • Wissenschaftlicher Beirat • Regionalbegleiter des MBJS • Familien • Kindertageseinrichtungen • Schulen

Obwohl nicht vergleichbar datenbasiert, adressiert auch Niedersachsen persönliche Bedarfe, da bildungsbiografische Besonderheiten in der Beteiligungsstruktur berücksichtigt werden sollen. Nordrhein-Westfalen betont den „lebensbegleitenden“ Charakter anvisierter Angebotsformate und Thüringen ergänzt mit dem Ziel der Erschaffung einer allgemeinen Lernkultur. Damit lässt sich zusammenfassend eine an den Rändern vielfältige Zielsetzung von existenten Bildungsregionen konstatieren. Im Kern jedoch besteht ihre Daseinsberechtigung in der Vernetzung möglichst vielfältiger Akteure des Bildungswesens, um Bildungsangebote mehr als bisher an Bedarfen anzupassen, was ihre Inhalte ebenso betrifft wie ihre Zugänglichkeit, um Teilnahmequoten zu erhöhen. Dies wird in der baden-württembergischen Definition einer Bildungsregion deutlich: „Eine Bildungsregion ist ein aktives Netzwerk aus Politik, Verwaltung und Praxis, das in einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft durch gemeinsame Ziele getragen wird“ (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, 2016: 8). Grundlage dafür sind ein gemeinsames Leitbild sowie Rückhalt in Politik und Gesellschaft und entsprechende rechtliche Grundlagen (Römer, 2012).

Die netzwerkartige Organisationsstruktur kann daher als grundlegendes Prinzip derartiger Konstrukte von Bildungsregionen erkannt werden. Dem baden-württembergischen Programm zufolge rekrutieren sich dessen Akteur:innen aus Politik, Verwaltung und Praxis, was Regierungspräsidien, das Kultusministerium und das Landesinstitut für Schulentwicklung ebenso einschließt wie kommunale Verwaltungen und Beteiligungs- und Austauschgremien vor Ort, und einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft entspricht (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, 2016). Die gesamtstrategische Lenkung solcher Bildungsregionen erfolgt durch regionale Steuerungsgruppen, die mit „hochrangigen Entscheidungsträgern von Land und Kommunen“ (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, 2016: 8) besetzt sind. Da der netzwerkartige Aufbau lokale Akteur:innen gleichermaßen einschließen soll, sieht die Organisationsstruktur ggf. die Ergänzung mit weiteren, kleinteiligeren Austauschgremien vor. Eine derartige Struktur findet sich sehr ähnlich auch in allen anderen Länderformaten. Allein länderspezifische Institute bzw. Organisationen (z. B. im Rahmen der Lehrerbildung wie in Thüringen) oder – je nach inhaltlichem Fokus des Netzwerks – die Beteiligung von Schulen (z. B. NRW) bilden Abweichungen innerhalb dieser Struktur.

Abweichungen zwischen den Netzwerken zeigen sich in den Strategien, die zur Bestimmung und Erreichung der Ziele Anwendung finden. Baden-Württemberg legt zunächst Handlungsschwerpunkte durch lokale Bedarfsanalysen fest, setzt also mittels des Zusammenschlusses möglichst vielfältiger Bildungsakteur:innen auf ein strategisch breites Spektrum an Handlungskompetenzen für den Einzelfall. Bayern dagegen fokussiert auf die Erhöhung der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit innerhalb seines Schulsystems, um Bildungsprozesse von Beginn an ganzheitlich zu gestalten. Daraus abgeleitet finden die Förderung von MINT-Fächern und die digitale Bildung spezielle Beachtung. Niedersachsen legt von Beginn der Netzwerkbildung an Wert auf die dezidierte Integration formaler, non-formaler und informeller Bildungs-

inhalte und -akteure. Auch wird die lokale, einzelfallabhängige Koordination für notwendig erachtet. Thüringen gliedert seine bildungsregionalen Vorhaben an ein bereits bestehendes Programm an, nutzt also existente Kommunikationswege und Netzwerkstrukturen.

Das Beispiel der „Bildungsregion Kreis Herford“ (Regionales Leitungsteam Kreis Herford, 2012) verdeutlicht, dass einzelne Netzwerke die Findung und Formulierung ihrer Ziele mitunter nach eigenen Systematiken bewerkstelligen. Um die Beteiligung aller an der Bildungsregion beteiligten Akteur:innen sicherzustellen, kommt dort ein dreistufiges „Zielsystem“ (Regionales Leitungsteam Kreis Herford, 2012: 2) zum Einsatz. Dessen Dach besteht in „strategischen Zielen“ (Regionales Leitungsteam Kreis Herford, 2012: 2), die noch sehr allgemein formuliert ausfallen, um möglichst viele Arbeitsfelder in den Gestaltungsprozess einzuschließen. Es folgen sechs „Leitzielbereiche“ (Regionales Leitungsteam Kreis Herford, 2012: 2), welche sich an den Schwerpunkten der Bildungsregion orientieren: Bildungsmanagement, Bildungsbiografische Schwerpunktthemen, Bildungsplanung, Bildungsberatung, Qualitätsentwicklung inkl. Unterrichtsentwicklung und Kompetenzentwicklung in den Bereichen Sprache und MINT. „Die auf dieser Ebene formulierten so genannten Leitziele wurden genauso wie die strategischen Ziele vom Lenkungskreis gesetzt. Sie bilden einen ersten allgemeinen Rahmen für die jeweiligen Themenschwerpunkte (...)“ (Regionales Leitungsteam Kreis Herford, 2012: 2). Um die in einem weiteren Schritt zu spezifizierenden „Mittlerziele“ (Regionales Leitungsteam Kreis Herford, 2012: 3) zu bestimmen, wurde eine Bildungskonferenz abgehalten, um „alle Akteure der Bildungsregion“ (Regionales Leitungsteam Kreis Herford, 2012: 3) an deren Erarbeitung zu beteiligen. Aus den Mittlerzielen gehen gezielte Maßnahmen bzw. Vorhaben hervor, innerhalb welcher die spezifische Zielformulierung in Abhängigkeit der tatsächlich Beteiligten stattfindet.

Dem beschriebenen netzwerkartigen Aufbau von Bildungsregionen liegt, so lässt sich zusammenfassend schließen, ein Ordnungsmoment zugrunde, das grenzbildend wirkt. Denn ihre Steuerungsstrukturen erfordern die Einbindung von politisch steuernden Entscheidungsträger:innen aus gleichermaßen der Ebene des Landes wie auch aus den Kommunen. Damit ist die Netzwerkgröße, und damit auch die Größe der entsprechenden Bildungsregion, akteursseitig eng an die kommunale Gebietskörperschaft¹⁵ gebunden, in der die Entscheidungsträger:innen politisch tätig sind. Das Beispiel Baden-Württembergs verdeutlicht es: Alle 26 Bildungsregionen sind mit den Landkreisen kongruent, in denen sie liegen. Auch in Österreich, welches 30 Bildungsregionen zählt, bilden die administrativen Grenzen der Bundesländer den Rahmen. Als Veranschaulichung dessen beispielhaft herausgegriffen sei der Landkreis Sigmaringen samt seiner gleichnamigen Bildungsregion.¹⁶ Hier zeichnet eine Steuerungsgruppe verantwortlich für die Ausgestaltung der Gesamtstrategie, wonach Kindern und Jugendlichen bestmögliche Bildungschancen eingeräumt werden sollen. Die Um-

15 Hier verstanden als Hoheitsgebiete, welche die rechtlichen Verhältnisse zwischen Wohnbevölkerung und Staat festgelegt haben (vgl. Martin & Schömann, 2015).

16 <https://www.landkreis-sigmaringen.de/de/Landratsamt/Kreisverwaltung/Fachbereiche/Stabsstelle-Bildung-Schule/Bildungsregion> (Zugegriffen am: 29.11.2019).

setzung obliegt einem untergeordneten Bildungsbüro, das wiederum Impulse setzen kann. Beide sind eingebunden in ein Netzwerk aus Landkreis, Schulverwaltung und Kommunen (Landkreis Sigmaringen, o. J.). Alle Zuständigen arbeiten hier zwar institutionell übergreifend, jedoch strikt innerhalb der Grenzen ihres Landkreises.

Trotz der dargestellten Angliederung an eine übergeordnete systemische Ebene, die die Ausgestaltung regionaler Strukturen auf Basis lokaler Akteure zum Ziel hat, sollte „systemisch“ nicht darüber hinwegtäuschen, dass dabei regional sehr kleinteilige Netzwerke eigener Logik entstehen können. Das Beispiel der Bildungsregion Friesland¹⁷ soll veranschaulichen, dass dabei mitunter Eigendynamiken entstehen, welche die Anbindung an das staatliche Bildungssystem in den Hintergrund treten lassen. Hier bildet der Abschluss einer Kooperationsvereinbarung zwischen Bildungseinrichtungen und Schulträgern des Landkreises Friesland und der vom Land Niedersachsen initiierten Bildungsregion die Grundlage für die Neuausrichtung des regionalen Bildungsangebots (Bildungsregion Friesland, o. J.). In dem nur rund 100.000 Einwohnende zählenden Landkreis (Bildungsregion Friesland, o. J.) sind sowohl Steuerung als auch Kooperationen auf niederschwellige Partizipation ausgelegt. So setzt sich die Steuerungsgruppe neben den obligatorischen Vertreter:innen des Landkreises und der Landesschulbehörde auch aus Mitglieder:innen des Kreisschüler- sowie Kreiselternrats und Abgeordneten von Kitas und Schulen zusammen. Daraus lässt sich folgern: Entscheidend für die inhaltliche und instrumentelle Ausrichtung von Bildungsregionen ist die tatsächliche Ebene, auf der sie gesteuert wird. Obgleich an eine systemisch-übergeordnete Struktur angeschlossen, zeichnen die Zusammensetzung steuernder Akteur:innen und vor allem die Form ihrer Organisation (übergeordnet als Plattform vs. lokal-kleinteilig in Steuerungsgruppen) für die Ziele des Netzwerks verantwortlich und bestimmen die Mittel bzw. Aktionen zu deren Erreichung.

Ungeachtet der lokalen Tiefe ähneln Aufbau und Organisation anderer „Bildungsregionen“ dem beschriebenen Muster: Lokale Akteur:innen sollen zur besseren Kooperation auf regionaler Ebene in Netzwerkstrukturen eingebunden werden, was oft von Länderebene initiiert und beratend unterstützt wird und auf finanzielle Mittel aus den Bundesförderrichtlinien zurückgreift. „Dabei ist die Grundstruktur immer gleich: Die Einrichtung eines Steuergremiums sowie die koordinierende Funktion einer Geschäftsstelle sind zentrale Elemente der Programme. Genau diese Strukturelemente sind es auch, die den besonderen Mehrwert der Bildungsregionen ausmachen“ (Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Niedersachsen, 2015). Fallen die Motive der Regionenbildung auf systemischer Ebene noch sehr breit aus („Bildung“ umfasst hier zumeist mehrere Ebenen des Bildungssystems von primär bis quartär), sind sie auf Ebene der Bildungsinstitutionen weitaus enger mit dem Selbstverständnis und Bildungsauftrag des Anbieters verknüpft. Der Grund dafür ist in der Art und Verteilung der Bildungsanbieter sowie ihrer Interrelation mit den regionalstrukturellen Spezifika zu suchen (Kap. 4.3).

17 <https://www.bildungsregion-friesland.de/home.html> (Zugegriffen am: 29.11.2019).

2.2.3 Bildung und Region auf institutioneller Ebene¹⁸

Wie im Zuge der vorangegangenen Besprechung existierender Bildungsregionen deutlich wurde, impliziert ein „regionaler“ Kontext in Bezug auf Bildungsakteurs-Netzwerke mitunter eine größere territoriale Ausdehnung, als es der Begriff der Region vermuten lässt. Das gilt bereits für die Aggregation von z. B. involvierten Landkreisen, wird aber durch die Wechselwirkung jener territorialen Entitäten mit anderen angrenzenden Regionalsystemen noch verstärkt (z. B. durch die wirtschaftliche und kulturelle Anziehungskraft auf Akteur:innen aus Landesteilen anderer administrativer Zugehörigkeit im Umfeld). Dieses Kapitel knüpft an diese Ausführungen an und adressiert dezidiert Bildungsinstitutionen unterschiedlicher Bildungsbereiche.

Die Falluntersuchung der vorliegenden Arbeit (Kap. 4) wird auf hochschulische Bildung und wissenschaftliche Weiterbildung fokussieren, welche in Kapitel 3.1.3 in einem Exkurs gesondert eingeführt werden. Dieser Bildungsbereich stellt daher den Schwerpunkt der Ausführungen dieses Kapitels dar. Nichtsdestotrotz wird nachfolgend die Einbettung von Institutionen aus anderen Bereichen des Bildungswesens in regionale Strukturen ebenfalls diskutiert. Die Grundlage dafür bilden die umfassenden Arbeiten von Horst Weishaupt (2010) zu regionalen Disparitäten des Bildungsangebots und ihre sozialräumlichen Bedingungen (Weishaupt, 2010: 217–220). Er unterscheidet die Bildungsstufen Vorschulbereich und Ganztagsbetreuung, Schulwesen, Berufsbildung, Hochschulbereich sowie allgemeine und berufliche Weiterbildung, an denen sich auch diese Arbeit orientiert und nach deren Reihung sich die folgenden Ausführungen gliedern (der Bereich der Weiterbildung wird hier ausgeklammert und praxisbezogen in einem Exkurs in Kapitel 3.1.2 dargestellt).

Vorschul- und Schulbereich

Wie Weishaupt (2010: 18) für den Vorschulbereich konstatiert, ließen sich innerhalb Deutschlands regional bzw. überregional „gravierende Ausstattungsunterschiede“ (Weishaupt, 2010: 18) in der Versorgung mit Kindergartenplätzen feststellen. Demnach könnten acht westdeutsche Bundesländer noch immer keine Grundversorgung sicherstellen, was sich darin ausdrückt, dass weniger als neun von zehn der infrage kommenden Kinder eine entsprechende Einrichtung besuchen. Unter Verweis auf die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008) sowie die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2007) führt er ferner aus, dass sich Abweichungen vor allem im Bereich der Verfügbarkeit von Ganztagesplätzen zeigten (Ostdeutschland: fast ausschließlich; Westdeutschland: 21%). Besonders auf Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte unterscheidet sich das Betreuungsangebot für die ersten drei Lebensjahre von Kindern. So variiere die Quote der Kinder mit einem Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung bzw. -pflege in westdeutschen Landkreisen zwischen 2 und 29% (gesamt: 10%), während sie in ostdeutschen Kreisen zwischen 18,7 und 57,7% läge (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2007). Die Angaben von Weishaupt stammen aus dem Jahr 2010. Aktuelle Zahlen (Stand: Juni 2018) belegen jedoch den Fortbestand von Ost-West-Unterschieden: „Während in Ostdeutschland

18 Dieses Kapitel ist in Teilen angelehnt an Rohs & Steinmüller, 2019b.

51,3 Prozent der unter Dreijährigen im Jahr 2017 eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege besuchten, waren es in Westdeutschland 28,8 Prozent. Die Differenz der Betreuungsquoten in Ost- und Westdeutschland war 2006 noch deutlich größer. Da in den westdeutschen Ländern die Betreuungsquote in den vergangenen Jahren stärker stieg als in den ostdeutschen, nähern sich die Werte aber weiter an“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2018: 10).

Innerhalb der beschriebenen Bundes- und Landesprogramme zu Bildungsregionen, -landschaften und -netzwerken existieren eine Vielzahl von Projektinitiativen, welche das übergeordnete Ziel verfolgen, „individuelle Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen ohne Brüche zu gestalten und dabei auftretende Ungleichheiten insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial und ethnisch benachteiligten¹⁹ Familien abzubauen“ (Sendzik, 2018: 1), wobei sich die Ungleichheiten auf ein Organisationsdefizit staatlicher Regulierung beziehen (Sendzik, 2018: 1). Nach dieser Darstellung stellen vor allem Schulen den Ursprung von Regionalisierungsstrategien dar, welche „im Kern die Implementierung eines *regional ausgerichteten Bildungsmanagements* [Hervorhebung im Original] sowie den Aufbau von Unterstützungsstrukturen für die schulische Qualitätsentwicklung“ (Emmerich, 2016: 385) betreffen.

Die historische Schulforschung, die Regional Educational Governance-Forschung sowie die bildungsbezogene Netzwerkforschung unterstützen diesen Eindruck, wie Sendzik (2018: 5) ausführt, da dort Bildungsregionen und Bildungslandschaften als Analysekatoren innerhalb der raumsensiblen Bildungsforschung und für die Untersuchung von Steuerungszusammenhängen im lokalen Schulsystem verwendet werden (Caruso & Ressler, 2013; Kolleck, 2015; Manitius, Berkemeyer, Brüsemeister & Bos, 2015; Terpoorten, 2014; Zymek, Sikorski, Franke, Ragutt & Jakubik, 2006).²⁰

Der Ursprung regionaler Analysen des Bildungswesens in Westdeutschland lässt sich nach Weishaupt (2010: 219) in den 1960er Jahren existenten großen Stadt-Land-Gefälle des Schulangebots finden: „Im ländlichen Raum herrschte noch die Volksschule mit jahrgangsübergreifenden Klassen vor“ (2010: 219). Standortuntersuchungen, so Weishaupt weiter (2010: 219), wiesen bis heute einen Zusammenhang zwischen Schulangebot und Schulbesuchsquoten nach. Demnach sei in Gemeinden mit Standorten weiterführender Schulen die Schulbesuchsquote gegenüber dem Umland merklich erhöht (Fickermann, 1997). Regional starke Abweichungen im Schulangebot würden weiterhin bestehen und sich auf die Bildungsbeteiligung auswirken (Bargel & Kuthe, 1992; Fickermann, Schulzeck & Weishaupt, 2002).

Bereich Berufsbildung

Für den Bereich der Berufsbildung besteht eine grundlegende Quelle für die Einschätzung regionaler Disparitäten in der Vielfalt, der Struktur bzw. dem Umfang von Ausbildungsberufen sowie der Qualität der Ausbildung im Bericht der Sachverständi-

19 Da eine Ethnie als solche in keiner Weise eine Benachteiligung darstellen kann, interpretiert der Autor die Darstellung innerhalb des Zitats im Sinne einer Benachteiligung, welche aus einer Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft entsteht.

20 Verweise entnommen aus Sendzik, 2018.

genkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, 1974) (Weishaupt, 2010: 220). Darin dargestellte Gebietsunterschiede verweisen darauf, dass das Angebot von Institutionen der beruflichen Bildung mit der strukturellen Ausprägung ihres regionalen Umfeldes zusammenhängt. In den 1980er-Jahren adressierten Studien oft die Wirkung des Humankapitals und der Berufsbildung auf die ländliche Entwicklung und zielten auf den Ausbau beruflicher Bildungsangebote in ruralen Gegenden (Weishaupt, 2010). „In den letzten Jahren wurde diese Akzentsetzung aber wieder zurückgenommen, obwohl sich durch die Wiedervereinigung die regionalen Disparitäten in der Berufsbildung weiter verschärft haben. [...] Neben der Bereitstellung einer ausreichenden Zahl von Ausbildungsplätzen bestehen weiterhin regionale Probleme in der Struktur und Qualität des Ausbildungsplatzangebots“ (Weishaupt, 2010: 220). In diesem Punkt verschwimmen die Grenzen zwischen den Betrachtungsebenen System und Institution: Regionalspezifisch sind die Ausprägungen des Berufsbildungssystems nicht zuletzt daran zu ermesen, wie einzelne Bildungsinstitutionen in Bezug auf regionale Strukturen agieren.

Schulen und Berufsbildung besitzen eine gesellschaftlich grundlegende Bedeutung für ihr räumliches Umfeld²¹, jedoch in weitaus geringerem Maße aus der Perspektive der regionalfördernden (und systemisch bedingt überregionalen) Bildungssteuerung, wie sie im Kontext Lebenslangen Lernens bzw. der Fachkräftesicherung in der ruralen Fläche gestaltet wird. Gründe dafür sind zunächst in den kleineren Einzugsradien²² von Schulen zu suchen, was sie (nicht zuletzt bezüglich ihres Beitrags zur Steigerung der Anziehungskraft der Region) deutlich hinter Hochschulen zurücktreten lässt. Zudem von Bedeutung ist das unterschiedliche Alter der Bildungsteilnehmenden. Schüler:innen sind zum Großteil durch den elterlichen Haushalt determiniert, während Studierende hinsichtlich ihrer Wohnortwahl weitaus mobiler sind. Wie nachfolgend erläutert wird, besteht gerade im Zuzug gut ausgebildeter junger Erwachsener eines der Hauptziele einer bildungsbezogenen Regionalentwicklung. Die strategische Ausrichtung von primären und sekundären Schulen rekurriert en gros auf die Ebene föderaler Bildungssteuerung, weist also für einzelne Regionen wenig Spielraum für spezifische Entwicklungsstrategien auf. Im Allgemeinen kann jedoch angenommen werden, dass auch Kommunen als Schulträger regionale Schwerpunktsetzungen betreiben können, etwa indem sie die Entstehung spezifischer weiterführender Schulen mit z. B. MINT-Schwerpunkt in der Nähe von technischen Universitäten fördern. Zudem können attraktive Betreuungsplätze für Kinder in Kindergarten und Schule bzw. gute Ausbildungsmöglichkeiten Argumente für Familien darstellen, in eine Region zu ziehen. Aus Sicht von Unternehmen stellen breit ausgebaute, regional verfügbare berufliche und hochschulische Bildungsangebote Möglichkeiten zur Deckung ihres Fachkräftebedarfs dar. Aufgrund der Temporalität seiner Angebote er-

21 In Abhängigkeit der Zielgruppe(n) ggf. auch international agierend, wobei auch dann Steuern vor Ort anfallen.

22 Für die Grundschule erfolgen Zuteilungen der Schüler:innen, was in weiterführenden Schulen zwar aufgeweicht wird, aber der Wahlfreiheit bei Hochschulen nicht annähernd entspricht.

höht der Bereich der Weiterbildung eher als attraktivitätssteigernder Faktor die Bleibechance von Bewohnenden der Region.

Hochschulbereich

Hinsichtlich ihrer strategischen Ausrichtung besitzen Hochschulen ein, verglichen mit schulischen bzw. vorschulischen Bildungseinrichtungen, größeres Maß an Autonomie, können also unabhängiger und hinsichtlich regionaler Entwicklungsimpulse thematisch breiter agieren und auf regionale Bedarfslagen reagieren. Dazu zählen u. a. Kooperationen mit ansässigen Unternehmen, Ausgründungen aus der Hochschulforschung und Spill-over-Effekte sowie die regional-bedarfsorientierte Angebotsentwicklung. Wie nachfolgend dargelegt wird (Kap. 4), kann jene regionale Einflussnahme im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung noch direkter und folgenreicher ausfallen. „Einige Regionen haben dieses Potenzial von Weiterbildung und Netzwerken der Erwachsenenbildung für die Regionalentwicklung explizit aufgegriffen und in ihre regionalen Entwicklungsstrategien integriert“²³ (Trautmann, 2015: 35).

Hochschulen wirken in vielfältiger Hinsicht auf ihr regionales Umfeld. Demografische Entwicklungen wie Geburtenrückgänge, Abwanderung, Alterung etc. sowie strukturelle Herausforderungen (u. a. Raum Aspekte in peripheren Lagen wie z. B. eine mangelhafte infrastrukturelle Anbindung, mehrheitlich niedrigqualifizierte Arbeitsplätze im Zuge der vertikalen Arbeitsteilung, schlechte wirtschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten) unterstreichen gerade in Regionen mit besonderen Entwicklungsvoraussetzungen die Rolle, die Hochschulen für die Regionalentwicklung spielen können. „Zwar sind Hochschulen nicht vor derartigen Umfeldbedingungen geschützt, durch öffentliche Förderung und überregionale Vernetzung sind sie aber weniger von ihnen abhängig als die regionale Wirtschaft“ (Rohs & Steinmüller, 2019b: 198). Grund dafür sind die eher durch kleinere und mittlere Unternehmen geprägten Wirtschaftsstrukturen im ländlichen Raum, deren Wirkungsraum oft nicht über das regionale Umfeld hinausreicht. Vor diesem Hintergrund wurden Universitäten auch deswegen gegründet, um in strukturschwachen Regionen als „Motor“ zu fungieren (Landfried, Hildenbrand & Fuchs, 1983). Von ihnen geht das Potenzial aus, neue Strukturen in ihrem Umfeld zu erzeugen. Denn in ihrem Umfeld siedeln sich häufiger forschungsintensive Industrien an, sie üben in hohem Maße Anziehung auf Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen aus und sie erzeugen durch ihre Präsenz mitunter eine örtliche Ausstrahlung als Standort von Wissen und Forschung (Florida, 2014; Gabe, Abel, Ross & Stolarick, 2012).

Der Fokus der Betrachtung des Verhältnisses von Hochschule und Region hat sich mehrfach verschoben. Waren es in den 1960er- und 1970er-Jahren vor allem Arbeiten zu ökonomischen und kulturellen Wirkungen und regionalen Bildungsbeteiligungen, die den Diskurs bestimmten, rückte in den Folgejahren zunehmend die Beschäftigung mit dem Prozess und den Folgen regionaler Hochschulgründungen in den Vordergrund (Pasternack, 2010). Die 1990er-Jahre markieren den Startpunkt der

23 So z. B. die Gemeinsame Landesplanung Hamburg/Niedersachsen/Schleswig-Holstein (2000); Regionalverband Südniedersachsen e. V. (2006).

Diskussion um strategische Fragen im Umgang mit Hochschulen in den neuen Bundesländern, angetrieben durch die dortigen demografischen Herausforderungen (Pasternack, 2010; Pasternack, 2013a). Mit dem Ziel, sich durch die Bildung von Clustern Vorteile im nationalen und internationalen Wettbewerb zu verschaffen, erhielt die regionale Vernetzung von Hochschulen im gleichen Zeitraum Vorschub (Burs, 2010).

Im aktuellen Diskurs wird die Bedeutung von Hochschulen für die Region vornehmlich im Zusammenhang mit einer engen Verbindung zwischen Innovation und Regionalität besprochen (Fritsch, Henning, Slavtchev & Steigenberger, 2008). Davon abgeleitet (Rohs & Steinmüller, 2019b) konstatiert Wissel (2009) einen „Wiederaufstieg von Regionen“ und befasst sich Panke (2017) gar mit dem Paradigma des Neuen Regionalismus. Im Ergebnis lässt sich eine die letzten Jahrzehnte überdauernde Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Hochschule und Region hervorheben, die zahlreiche Akteur:innen involvierte und zu einer dementsprechend großen Diversität unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen führte (Rohs & Steinmüller, 2019b).

Der fachliche Diskurs erhielt durch die Globalisierung neue Richtungsweisungen. Etwa dort, wo übergeordnete „globale“ Veränderungsprozesse durch regionale Rahmenbedingungen verändert wurden. „Die Region tritt in diesem Zusammenhang jedoch nicht als Antagonist der Internationalisierung auf, sondern bildet möglicherweise sogar die Grundlage der Entwicklungs- und Wettbewerbsfähigkeit“ (Rohs & Steinmüller, 2019b: 199). Denn Städten und Regionen können im Zuge der Globalisierung neue Positionen im internationalen arbeitsteiligen Netzwerk zugewiesen werden. Die lokale Ressource Wissen wirkt dabei als entscheidender Faktor für die Bereitstellung von Dienstleistungen jenseits harter Standortfaktoren und lokaler Grenzen im internationalen Wettbewerb (Florida, 2014; Van Winden, 2010).

Hochschulgründungen sind immer mit einer politischen Zielsetzung verknüpft, die sich seit den 1960er-Jahren mehrmals veränderte. Zur Verdeutlichung des Stellenwertes des Hochschulbaus in regionalpolitischer Hinsicht kann Artikel 91a des Grundgesetzes hervorgehoben werden, der als gesamtgesellschaftliche Aufgabe die Angleichung des Hochschulwesens in den alten und neuen Bundesländern (von 1969 bis 2006) zum Ziel hatte (Weishaupt, 2010). Pasternack und Zierold (2014) konstatieren für diesen Zeitraum einen Übergang vom passiven zum aktiven Hochschulregionalismus. Ersterer ist mit Erwartungen darüber verbunden, die Anwesenheit der Hochschule schaffe Entwicklungsimpulse für die Region, etwa im Zuge der Versorgung mit Bildungsangeboten und der Stimulation der regionalen Wirtschaft (Hechler, 2013). Zu diesen zählen direkte Effekte, z. B. Einkommenseffekte durch Gehälter der Hochschulangehörigen, Umsatzeffekte durch Bau-, Sach- und Investitionsausgaben oder Entwicklungsimpulse im Zuge der Anwesenheit von Studierenden und Hochschulgästen (Rohs & Steinmüller, 2019a) sowie indirekte Einkommens- und Beschäftigungsverhältnisse auf den angrenzenden Wirtschaftsstufen (Stoetzer & Krähmer, 2007). Hechler (2013) bezieht dieses Verständnis auf den weitreichenden Hochschulausbau der 1960er- und 1970er-Jahre und dessen bildungspolitische Zielsetzung, „Bildungsreserven“ (Hechler, 2013: 61) und Chancengleichheit herbeizuführen.

Die neueren Anforderungen, die an Hochschulen im Rahmen ihrer Third Mission gestellt werden (Henke, Pasternack & Schmid, 2016), markieren den Übergang zum aktiven Hochschulregionalismus. Dazu gehören „die Sicherung des Fachkräfte- nachwuchses für die Region, Impulse zur Entwicklung regionaler Innovationsstrukturen und Beiträge zur Bewältigung nichtökonomischer regionaler Herausforderungen“ (Pasternack, 2013b: 92). Durch die Hochschulforschung wird weltweit verfügbares Wissen identifiziert, verarbeitet und der Region als innovationsrelevanter Input zur Verfügung gestellt, was als Beitrag zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung der Region interpretiert werden kann (Schäfer, 1988). Das Resultat ist eine enge Kopplung zwischen Hochschule und regionaler Wirtschaft – im technologischen wie auch im Dienstleistungsbereich (vgl. Abb. 6): Letztere fragt das Wissen nach, wendet es in der Produktentwicklung an und trägt bei wirtschaftlichem Erfolg dazu bei, Investitionen in die Region zu holen, gleichsam ein potenzieller Beitrag dazu, die Attraktivität der Region zu erhöhen.

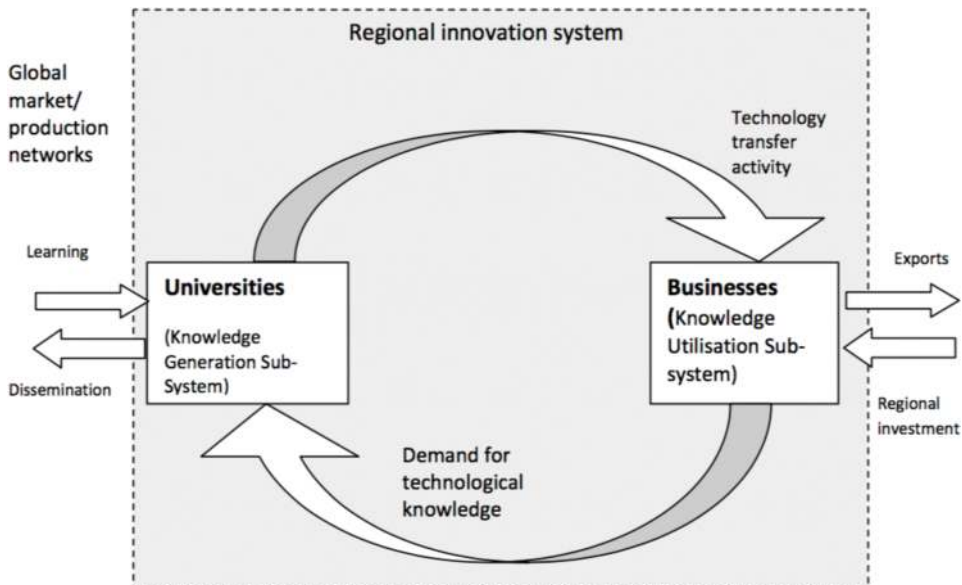


Abbildung 6: The regional innovation system as a local circulation between globally-connected regional innovators (Arbo, P. & Benneworth, P., 2007)

Der Hochschule im Speziellen kommt eine bedeutende Funktion für die Regionalentwicklung zu: Sie erzeugt einen wohnortnahen und niedrigschwiligen Zugang zur wissenschaftlichen Bildung und leistet einen Beitrag zur Verjüngung der Bevölkerung, da sie Anziehungskraft auf Studierende ausübt. Weishaupt (2010) beschreibt diesbezüglich eine Tendenz innerhalb des Hochschulbereichs, nach der – getrieben durch den Regionalausbau des Hochschulwesens – Studierende in zunehmendem Maße zur nächstgelegenen Hochschuleinrichtung mit dem gewünschten Studien-

schwerpunkt neigten. Damit einher gehen die Anhebung des Bildungsniveaus und eine der Abwanderung entgegengesetzte Wirkung.

Die Studierenden können als Wirtschaftsfaktor für die Region begriffen werden. Praktika und Service Learning (Backhaus-Maul & Roth, 2013) sind Beispiele dafür, wie von ihnen direkte Synergieeffekte von der Hochschule auf Unternehmen, Verwaltungseinrichtungen oder soziale Organisationen ausgehen. Unterstützend dabei wirken enge Verbindungen zwischen den involvierten Akteur:innen, zuvorderst durch bewährte Kommunikationskanäle und weit vernetzte hochschulische Praktikumsbüros. Aus Unternehmenssicht beinhalten derartige Maßnahmen die Möglichkeit, bildungsaffinen Nachwuchs möglichst früh an sich und die Region zu binden, um etwaige Fachkräftebedarfe zu decken. Hochschulen, das veranschaulichen Beispiele wie die Kaiserslauterer Science & Innovation Alliance²⁴ oder die Firmenkontakttmesse der TU Kaiserslautern, unterstützen solche Kontakte maßgeblich.

Neben Forschung und Bildung als den beiden primären Funktionen der Hochschule für die Regionalentwicklung ist zudem die sozialräumliche Funktion hervorzuheben. Darunter subsumieren sich räumliche Gestaltungsvorhaben wie u. a. Bauten für Studierende (Wohnheime etc.), die Errichtung von Forschungseinrichtungen und weitere Formen der Campusgestaltung im Generellen, welche in zunehmendem Maße auch darauf abzielen, Platz für Start-ups zu schaffen und per Sogwirkung die Ansiedelung von Unternehmen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu erreichen (Rohs & Steinmüller, 2019a). Nicht zuletzt lassen sich im Zusammenhang mit Hochschulnähe Wirkungen auf die Zusammensetzung der Bevölkerung sowie das Kultur- und Sportangebot ausmachen (Steinmüller, 2015). Pasternack und Zierold (2014: 6–7) identifizieren zehn Handlungsfelder, auf denen Hochschulen eigenständige Beiträge – besonders in demografisch herausgeforderten Regionen – leisten:

1. Familienfreundlichkeit
2. Lebensqualitätssteigerung für Senioren
3. Stärkung regionaler Haltefaktoren
4. Förderung der Zuwanderung
5. Öffentliche Haushalte
6. Innovations- und Produktivitätssteigerung
7. Regionale Fachkräfteversorgung
8. Öffentliche Daseinsvorsorge und Infrastruktur
9. Erhöhung von Bildungschancen
10. Stärkung der Zivilgesellschaft

Zusammenfassend lässt sich mit Weishaupt festhalten, Hochschulen „tragen als wichtiger Standortfaktor zur Attraktivität einer Region für die Wohnbevölkerung, für bestehende Betriebe und die Ansiedelung neuer Unternehmen bei [...], nicht zuletzt auch deshalb, weil Bildungseinrichtungen hochqualifizierte Arbeitsplätze bereitstellen und sich die laufenden Ausgaben der Einrichtungen und die Kosten der Lebens-

24 <http://www.science-alliance.de> (Zugegriffen am: 01.10.2019).

haltung des Personals positiv auf die regionale Wirtschaft auswirken“ (Weishaupt, 2010: 218). Je nach Hochschultyp und Struktur der entsprechenden Region variiert die Wirkung, welche von der Hochschule auf die Regionentwicklung ausgeht. Vor allem im ökonomisch-technologischen Bereich sind analog Effekte zu verzeichnen, wie sie von technisch-naturwissenschaftlichen Hochschulen wie z. B. der Universität Kaiserslautern ausgehen (Pasternack und Zierold, 2014: 33). Im vorliegenden Fall rekurriert dies maßgebend auf die enge Verzahnung der Universität mit der Regionalwirtschaft und insbesondere der Technologiebranche.

Sucht man im Bereich von Institutionen der Hochschulbildung nach existierenden Äquivalenten zu den im vorangegangenen Kapitel angesprochenen „Bildungsregionen“, wird man bei „Hochschulregionen“ fündig. Gemäß der gegenwärtig häufigsten Bedeutungszuschreibung bestehen diese ebenfalls in Form von Netzwerken. Analog bildet die Zusammensetzung ihrer involvierten Akteure die Basis für ihre strategische Ausrichtung. Allerdings mit dem Unterschied, dass die öffentliche Hand – in Form des Landesministeriums – kein lenkender Netzwerkpartner ist, sondern vielmehr eine nachgeordnete Rolle spielt. Die Beispiele der Hochschulregionen Tübingen-Hohenheim²⁵, Stuttgart²⁶, Dresden²⁷, Ruhr²⁸, Heilbronn-Franken²⁹ oder Lausitz³⁰ verdeutlichen, wer neben den Hochschulen üblicherweise Netzwerkaufgaben übernimmt: Forschungseinrichtungen, Unternehmen und Kultureinrichtungen. Obgleich an Raumordnungsregionen orientiert (z. B. Hochschulregion Lausitz oder Stuttgart), kommt z. B. Ländergrenzen keine so starke Grenzfunktion zu wie bei den Bildungsregionen (Kapitel 1.1.2). Auch nationalstaatliche Grenzen stellen nicht notwendigerweise eine Hürde für die Ausbreitung einer Bildungsregion dar, wie beispielsweise die Universität der Großregion³¹ im Grenzgebiet Deutschlands, Luxemburgs und Frankreichs erkennen lässt. Ähnlich verhält es sich mit der Viadrina Universität Frankfurt (Oder), die explizit mit einem grenzüberschreitenden Motiv gegründet wurde.

Gleich welcher Art die „regionale“ Einfassung ausfällt, ihre Verbindung mit Hochschulen kann hinsichtlich Qualität und Inhalt stark variieren: teils liegt sie in Form fester Verbände vor (z. B. über Vereinsstrukturen), teils reicht sie nicht über temporäre Verbindungen im Zuge gemeinsamer Projekte hinaus. Gerade im Bezug zu Hochschulen (als Grenzmotiv der regionalen Einfassung) kommt dabei oft der Regionsindikator „Reichweite“ zum Tragen, welcher sich etwa in Form von Einzugsgebieten oder Ausschöpfungsquoten³² ausdrückt. Eine Reihe von Untersuchungen (Durrer & Heine, 1996; Durrer & Heine, 1993; Geissler, 1965; Kühn, 2011; Walker,

25 <http://www.hochschulregion.de> (Zugegriffen am: 01.10.2019).

26 <http://campus.region-stuttgart.de> (Zugegriffen am: 01.10.2019).

27 <http://www.dresden-concept.de> (Zugegriffen am: 01.10.2019).

28 <http://www.uamr.de> (Zugegriffen am: 01.10.2019).

29 <http://www.hochschulenhoch3.de> (Zugegriffen am: 01.10.2019).

30 <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5257-16.pdf> (Zugegriffen am: 01.10.2019).

31 <http://www.uni-gr.eu> (Zugegriffen am: 01.10.2019).

32 Mit der Ausschöpfungsquote sei hier der Anteil gemeint, den eine Hochschule gemessen an der Gesamtzahl der Studienberechtigten einer räumlichen Entität (z. B. eines Landkreises) akquiriert. Zum Vergleich verschiedener Regionen eignet sich diesbezüglich vor allem das Maß der Potenzialausschöpfung: „Sie gibt an, welche Teilnahmequote auf Basis der örtlichen Sozial-, Wirtschafts- und Infrastruktur für eine Region theoretisch zu erwarten wäre. Die einzelnen Regionen werden also an ihrem eigenen Potenzial gemessen und sind damit trotz unterschiedlicher struktureller Voraussetzungen vergleichbar“ (Wittenbrink & Frick, 2018: 4).

2005) weist auf die „Bildungssesshaftigkeit“ (Nutz, 1991) von Studierenden hin. Für die Hochschuleseite lässt sich auf diese Weise anschaulich ein regionales Moment bei der Rekrutierung ihrer Studierenden und Mitarbeitenden darstellen, welches analog seiner Größe bzw. Ausschöpfungsquote die Bedeutung der Bildungseinrichtung für die Region unterstreicht. Für die Länder ist die regionale Nachfrage nach personellen und räumlichen Ausbildungskapazitäten an Hochschulen essenziell. Denn Hochschulen in Trägerschaft der Länder beheimaten gut 92 % (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2019) aller Präsenzstudierenden in Deutschland und die Finanzierung ihrer Studienplätze wie auch deren Versorgung mit Wohnraum bedarf einer – mitunter länderübergreifenden (z. B. Hochschulpakt des Bundes und der Länder) – Steuerung (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2019). Soll eine Hochschulregion auf Basis des Grenzündikators „Einzugsgebiet“ erfasst werden, stellt sich erneut (Kap. 2.2.3) die Frage nach der graduellen Abstufung, da dann praktisch eine Unterscheidung nach Ausdehnung stattfindet. Nutz (1991) führte eine konzentrische Differenzierung der Ausdehnung (um den Hochschulstandort) ein, die auf Ausschöpfungsquoten der in den jeweiligen Landkreisen beheimateten Studienanfänger:innen der betreffenden Hochschule rekurriert und die zugleich eine nützliche Terminologie für die unterschiedlichen Gebiete beinhaltet:

- Kern der Hochschulregion: Ausschöpfung > 50 %
- Hochschulregion: Ausschöpfung > 30 %
- Einzugsbereich: Ausschöpfung > 10 %
- Herkunftsgebiet: Ausschöpfung > 2.5 %

Entsprechende Darstellungen von Einzugsgebieten auf Basis von Herkunftsdaten sind u. a. im CHE-Datenatlas zusammengetragen (Langer, Stuckrad & Herdin, 2009). Eng mit Einzugsgebieten verknüpft ist das Maß der Mobilität von Studierenden. Die Entscheidung, ein Studium in einem anderen Land als dem, in dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, aufzunehmen oder fortzuführen, kann von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängen. Die Daten der Kultusministerkonferenz (2019) von 2017 machen jene Hochschulzuwanderung nachvollziehbar, indem sie die Anteile der Zuwanderung von Studienanfänger:innen auf Länderebene erfassen (Präsenzstudiengänge an Hochschulen in Trägerschaft der Länder, ohne Fernstudium/Ausland). Sie liefern damit erste Hinweise auf beeinflussende Faktoren und verdeutlichen gleichzeitig den geringen Nutzen von Gebietskörperschaften als Regionsindikatoren bzw. Bundesländern als Regionsgrenzen.

Darin enthalten sind für jedes der 16 deutschen Länder die Anteile der Studierenden in Präsenzstudiengängen, zusätzlich unterschieden danach, in welchem Land sie ihre Hochschulzugangsberechtigung erwarben. Die Basis bilden Daten des Statistischen Bundesamtes. Herkunftsländer werden im Einzelnen genannt, wenn sie mindestens 5 % der Studierenden im Zielland ausmachen (ansonsten zusammengefasst in „Übrigen“) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2019).

Generell fällt auf, „dass in ostdeutschen Flächenländern mit 53,7% die Mehrheit der Studienanfänger:innen aus anderen Ländern zugewandert ist“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2019: 28). Einer der Gründe dafür kann in den vergleichsweise günstigeren Lebenshaltungskosten bei gleichzeitig zum Teil hochentwickelten Studienbedingungen gefunden werden (z. B. in den Universitätsstädten Jena und Leipzig). Zum Vergleich: In westdeutschen Flächenländern ist es weniger als ein Viertel (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2019). Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, angesichts ihrer Größe und ihrer zum Teil metropol-regionalen Struktur (z. B. Metropolregion Rhein-Neckar, Metropolregion München, Ruhrgebiet) und der damit verbundenen gut ausgebauten Bildungsinfrastruktur nicht überraschend, rekrutieren die größten Anteile ihrer Studienanfänger:innen aus dem eigenen Landesgebiet. Gerade in den mitteldeutschen Ländern wie Rheinland-Pfalz, Hessen, Thüringen und Sachsen-Anhalt zeichnen sich nicht zuletzt aufgrund kurzer Wege in angrenzende Länder diversere Strukturen ab. Der Begriff der Hochschulregion, so lässt sich zusammenfassen, kommt im gegenwärtigen Diskurs ohne eine konsensuale inhaltliche Systematik aus, bzw. wird ohne sie geführt, und wird daher eher unscharf gebraucht.

2.2.4 Bildung und Region auf Angebotsebene: allgemeine Ausführungen

Bildungsangebote im regionalen Kontext und vor dem Hintergrund regionaler Bedarfslagen zu betrachten, setzt voraus, die Vielfalt ihrer Ausprägungen systematisch-differenziert fassen zu können. Dieses erste Kapitel zur Verbindung von Bildung und Region auf Angebotsebene beinhaltet allgemeine Ausführungen zur Kategorisierung und Differenzierung von Bildungsangeboten in regionaler Referenzierung. Nachfolgend (Kap. 2.2.5) werden speziell Bildungsangebote aus dem Hochschul- und Weiterbildungsbereich mit Regionalaspekten in Verbindung gebracht.

Als Grundlage dieses späteren Fokus auf diese detaillierten regionalen Verflechtungen einzelner Bildungsbereiche lassen sich „Über das Spektrum der Bildungsbereiche und -stufen hinweg (...) unter der Leitidee der Bildung im Lebenslauf Umfang und Qualität der institutionellen Angebote, aber auch deren Nutzung durch die Individuen im Bildungsbericht“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 1) erfassen. Gefördert durch die Kultusminister-Konferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie die Länder beinhaltet der Bericht „Bildung in Deutschland 2018“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 1) eine breite empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens. Die darin verwendete Systematik bei der Differenzierung von Bildungsangeboten eignet sich für die vorliegende Arbeit, da sie sich an einem Bildungsverständnis orientiert, „dessen Ziele in den Dimensionen *individuelle Regulationsfähigkeit*, *gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit* sowie *Humanressourcen* Ausdruck finden“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 1). Damit nehmen sie Bezug auf die individuelle Fähigkeit, das eigene Bildungsverhalten im Verhältnis zur Umwelt, der eigenen Biografie und dem Angebot der Bildungseinrichtungen aktiv zu gestalten. Wie bereits in den vorange-

gangenen beiden Kapiteln gezeigt wurde, entspricht die chancengleiche Teilhabe in einer breitgefächerten Bildungslandschaft dem Leitmotiv von Bildungsregionen, findet darin also eine Entsprechung und wird im Zuge der Analyse des Fallbeispiels ebenfalls zum Tragen kommen.

Die folgende Darstellung von Bildungsangeboten folgt eng den Ausführungen der Autorengruppe des Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) und deren nach Ebenen differenzierter Unterscheidung von Angebotsformen. Ausgewählte, jeweils charakterisierende Textstellen aus dem Bericht ergänzen die Kategorisierung durch zentrale Implikationen zu Ursachen und Wirkungen.

- (1) **Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung:** beginnt mit der Bildung in der Familie als „erste und prägendste Bildungsumwelt und zugleich eine wichtige Ursache für die Entstehung von Bildungsungleichheit“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 62), wird ergänzt durch Angebote in der Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige (2017 belegten 762.361 dieser Kinder einen solchen Platz) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), ferner durch Angebote für Kinder ab 3 Jahren und bis zum Schuleintritt.

„Für die große Mehrheit der Kinder erfolgt heutzutage der Übergang in eine familienergänzende, institutionalisierte Betreuung zwischen dem 1. und dem 3. Geburtstag – überwiegend also vor Erreichen des klassischen Kindergartenalters (...)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 84).

- (2) **Allgemeinbildende Schulen und non-formale Lernwelten im Schulalter:** darunter subsumieren sich sämtliche Schularten des Schulwesens, welche von Grundschulen, über Haupt-, Werkreal- und Realschulen bis hin zu Gymnasien reichen. Für Übergänge und Wechsel im Schulwesen lässt sich hinsichtlich des Qualifikationsniveaus der entsprechenden schulischen Bildungsangebote bzw. Schulabschlüsse nach der Grundschule zwischen den Sekundarbereichen I und II unterscheiden. „Die Vielseitigkeit der Schullaufbahnen wird auch im allgemeinbildenden Sekundarbereich II sichtbar, der in den Ländern verschiedene Qualifizierungswege an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen einschließt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 96). Nicht in allen Ländern gleichermaßen vollzogen hat sich der Ausbau schulischer und schulnaher Ganztagsangebote. „Er wurde von der Annahme getragen, dass die zuvor bereits bestehenden Hortangebote, die traditionell in der Kinder- und Jugendhilfe verankert sind, in den ganztags schulischen Angeboten aufgehen oder durch schulnahe Angebote ersetzt werden“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 97). Abschließend sind in diesem Bereich noch die Aktivitäten in außerschulischen Lernorten zu nennen. Die Autorengruppe (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) zählt dazu außerschulische bzw. extra-curriculare Lernerlebnisse, die gezielt, häufiger jedoch nebenbei bzw. implizit Teil des alltäglichen Erlebens, Tuns und Ausprobierens seien und sich z. B. im Lernen in der Familie, dem Umgang mit Gleichaltrigen, Teamarbeiten sowie durch soziales Engagement manifestieren.

- (3) **Berufliche Ausbildung:** „Die externen Koordinaten für die Berufsbildung haben sich weiter in eine Richtung verschoben, die die zentralen Ziele der beruflichen Bildung – Sicherstellung eines den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht werdenden Ausbildungsangebots und eine bedarfsentsprechende Versorgung des Arbeitsmarktes mit Fachkräften – schwieriger erreichbar werden lässt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 127). Angebot und Nachfrage seien in diesem Bereich mit zwei zentralen Passungsproblemen, regionalen und berufsspezifischen, konfrontiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). „Weil Berufe verschiedene Vorbildungsniveaus aufweisen und zugleich die Qualifikationsstruktur von Ausbildungsinteressierten nach Regionen streut, wird der Frage nachgegangen, ob und wie berufliche und regionale Passungsprobleme zusammenspielen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 127). Bildungsangebote dieses Bereichs lassen sich ferner hinsichtlich des erforderlichen und vermittelten Kompetenzniveaus sowie der durch die Ausbildung eröffneten Arbeitsmarktperspektiven unterscheiden.
- (4) **Hochschule:** „Das Studienangebot an den Hochschulen in Deutschland hat sich weiter ausdifferenziert. Insgesamt wurden zum Wintersemester 2017/18 etwa 19.000 Studiengänge angeboten, darunter sind mehr als 10.000 grundständige und etwa 9.000 weiterführende Studienangebote“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 153). Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz gibt einen Überblick über das gesamte Studienangebot in Deutschland. Die meisten Studiengänge entfallen auf die Bereiche Wirtschafts-, Sozial- und Ingenieurwissenschaften (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), unterscheiden sich jedoch von Hochschule zu Hochschule und können insofern gerade zwischen ländlich geprägten Regionen mit geringerer Hochschuldichte deutlich variieren. „Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich nicht nur in der Zeitstruktur der Studiengänge, sondern auch im Umfang der Masterangebote. Die Fachhochschulen bieten etwa 40 % der Bachelorstudiengänge an, von denen gut ein Drittel auf sechs, etwa die Hälfte auf sieben und 12 % auf acht Semester Regelstudienzeit ausgelegt sind. Die Bachelorstudiengänge an den Universitäten führen fast ausschließlich nach sechs Semestern zum Abschluss (94 %, Tab. F19web). Masterstudiengänge werden zu 75 % an den Universitäten angeboten, die meisten davon über vier Semester“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 154).
- (5) **Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter:** Hier folgt die Autorengruppe grundsätzlich der Unterscheidung der Weiterbildungssegmente des Adult Education Survey, also zwischen berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 176). „Als berufsbezogen gilt die Teilnahme, wenn sie durch ‚überwiegend berufliches Interesse‘ motiviert ist; zu ihr zählt die betriebliche Weiterbildung, die ganz oder überwiegend in der bezahlten Arbeitszeit stattfindet oder betrieblich finanziert wird“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 176). Ferner werden Weiterbildungsangebote von Unternehmen dezidiert aufgeführt, zeige doch der europa-

weite Vergleich, „dass in fast allen betrachteten Staaten die betriebliche Weiterbildung den Kern der jeweiligen Weiterbildungssysteme bildet“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: 188).

Bildungsangebote in regionaler Referenzierung zu betrachten hat grundsätzlich auf allen Ebenen des Bildungssystems Relevanz. Die ausreichende Versorgung auch entlegener Landesteile mit allen aufgeführten Bildungsangeboten ist von essenzieller Bedeutung für die gesellschaftliche Bildungsteilhabe und -gerechtigkeit sowie deren wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung.

2.2.5 Bildung und Region auf Angebotsebene: Hochschule und Weiterbildung

Dieses zweite Kapitel zur Angebotsebene fokussiert auf die Verbindung von Regionalaspekten und Bildungsangeboten aus dem Hochschul- sowie Weiterbildungsbereich. Die Gründe dafür liegen einerseits im Forschungsgegenstand der Falluntersuchung, einer Hochschule mit angegliederter Weiterbildungsinstitution. Zudem, das wurde in Kapitel (2.2.3) bereits angesprochen, sind die frühkindliche Bildung, die Schulbildung und die berufliche Bildung in geringerem Maße regional verankert, sondern rekurren auf die Ebene föderaler Bildungssteuerung. Das bedeutet nicht, dass Bildungsangebote aus diesen Bildungsbereichen generell keine regionalspezifischen Aspekte aufweisen können. Gegenüber Hochschul- und Weiterbildung sind deren Inhalt, anvisierte Zielgruppen, Lernräume, Lernmodi sowie didaktische Gestaltung stärker institutionalisiert und bieten insofern hinsichtlich der Anpassung an regionalspezifische Merkmale, Anforderungen und/oder Bedarfe weniger Angriffsfläche für die Bildungssteuerung.

Kapitel 2.2.3 stellte diverse Verbindungen von Institutionen der hochschulischen Bildung und den sie umgebenden Regionen heraus. Obwohl sich derartige Wechselwirkungen zumindest theoretisch auch für einzelne Fächer bzw. Studiengänge veranschaulichen lassen müssten (z. B. eine Häufung ingenieurwissenschaftlicher Studienangebote in Regionen mit großen industriellen Wirtschaftssektoren), ist die Gestaltung grundständiger Studiengänge an Universitäten³³ zu eher geringen Teilen an regionalen Bedarfslagen orientiert. Für Fachhochschulen ist eine größere Nähe zu regional ansässigen Wirtschaftsunternehmen nicht unüblich, wie etwa das Beispiel der Zeiss-Stadt Jena veranschaulicht, deren Hochschulen einen Schwerpunkt im Bereich Optik aufweisen, was grundständige Studiengänge ebenso betrifft wie Weiterbildungen, und sich in Forschungsförderungen durch die Carl-Zeiss-Stiftung manifestiert. Der zunehmenden Bedeutung der beruflichen Verwertbarkeit von Studieninhalten im Zuge der Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem zum Trotz, ist die Angebotsgestaltung noch immer ursprünglich mit der akademischen Freiheit im Sinne W. v. Humboldts verbunden. Es herrscht das Modell der angebotsorientierten Studiengangsentwicklung (Hanft, 2014) vor. Nach Seitter (2014) folgt das zugehörige

33 Gegenüber Universitäten weisen Fachhochschulen häufig eine stärkere regionale Ausrichtung ihrer Studienangebote auf. Beispielsweise verfügt die Hochschule Kaiserslautern mit den Studiengängen Pharmazie, Leder-/Textiltechnik, Mittelstandsmanagement und Mittelstandsökonomie über Angebote, die direkt an der regionalen Wirtschaftsstruktur orientiert sind.

Leitmotiv einer „wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik“, wobei Anforderungen und Gestaltungsaspekte auf der reinen Antizipation von Bedarfen beruhen (Hanft, 2014), deren Bezugsrahmen „die Wissenschaft“ oder „der Arbeitsmarkt“ üblicherweise jenseits regionaler Fassungen darstellt.

Der Argumentation des vorigen Abschnitts nach gehen von Hochschulen – und damit natürlich nicht zuletzt hochschulischen Bildungsangeboten – attraktivitätssteigernde Wirkungen auf die Region aus: ganz grundlegend dadurch, dass sie Studierende in die Region ziehen, in weiterem Sinne jedoch vor allem, weil dort verbleibende Absolvierende das Bildungs- und Kompetenzniveau der ansässigen arbeitsfähigen Bevölkerung erhöhen. Die akademische Weiterbildung wird seit 1976 im Hochschulrahmengesetz zu den zentralen Aufgaben einer Hochschule gezählt. Dazu findet sich in § 2(1) folgende Aufgabenbeschreibung:

„Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“ (Hochschulrahmengesetz, 2007).

Getrieben durch die politische Forderung nach mehr Gerechtigkeit in der Bildungsteilnahme und den steigenden gesellschaftlichen Stellenwert Lebenslangen Lernens – EU und OECD fördern seit Beginn der 1990er-Jahre speziell regionale Ansätze Lebenslangen Lernens (Eckert & Tippelt, 2017) – dürfte auch der Ausbau regional orientierter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote weiter voranschreiten. Für Hochschulen könnte es in diesem Zusammenhang gewinnbringend werden, sich systematisch mit den Bedarfen der zu adressierenden Zielgruppe auseinanderzusetzen (Schwikal & Steinmüller, 2017). Noch fehlt der empirische Nachweis, jedoch ist damit zumindest die Hoffnung verbunden, dass Angebote eine höhere Nachfrage erzielen, wenn sie passgenauer an den Bedarfen der Teilnehmenden orientiert sind. Insofern, so das Kalkül, würden die mit der Entwicklung und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote verbundenen Kosten leichter durch ausreichende Teilnehmendenzahlen gedeckt. Hinsichtlich der Gestaltung der Angebote birgt eine regionale Eingrenzung den Vorteil, dass sich „Passgenauigkeit“ leichter bestimmen lässt als in größeren Zusammenhängen. Das umfasst die Inhalte ebenso wie die Zugangsvoraussetzungen, den Umfang, Abschluss und die Lehr- bzw. Lernformate. Im Zuge dessen rückt der Wunsch von Weiterbildungsteilnehmenden nach beruflicher Verwertbarkeit von Inhalten wie auch Abschlüssen die Bedarfe der Wirtschaft in den Fokus. Nicht zuletzt ist aus Teilnehmendensicht hervorzuheben, dass regionale Angebote vergleichsweise leichter zu erreichen sein dürften.

Der Bildungsbereich, in welchem die Regionalität von Angeboten hingegen eine größere Rolle spielt, ist jener der Weiterbildung: Angebotsgestaltung und Nachfrage sind hier viel unmittelbarer als auf anderen Stufen des Bildungssystems regional variabel (abgesehen von Fernstudienformaten, Kap. 3.1.3). Das betrifft generell das anbie-

terspezifische Angebotsportfolio samt Art der zu erreichenden Abschlüsse, impliziert jedoch auch die Möglichkeit, beides an die speziellen Bedarfslagen des jeweiligen territorialen Nahbereichs anzupassen. Speziell im Bereich der Erwachsenenbildung, so fasst Bernhard (2017) zusammen, wird der fachspezifische Diskurs zum Thema Region inhaltlich breit geführt: „Es scheinen Aspekte der Grundversorgung mit Erwachsenenbildung aus politischer Steuerungsperspektive (Hummelsheim, 2010; Martin & Schömann, 2015) genauso auf wie Regionalentwicklung (Faber, 1994; Faber, Bönnes & Dieckhoff, 1981; Klemm, 1997), Märkte (Friebel, 1993; Höhne, 2010) sowie Weiterbildung als Standortfaktor in Regionen (Nuissl, 1995)“ (Bernhard, 2017: 15). Insbesondere aus Sicht des Projektes „E^B – Entwicklung durch Bildung“ bedeutsam – und in seinem Sinne für den Hochschulbereich samt einer auf möglichst diverse Zielgruppen ausgerichteten wissenschaftlichen Weiterbildung – sind zudem Faktoren, welche auf individueller Ebene die Teilnahme beeinflussen.

„Die Regionalisierung von EB³⁴ gewinnt seit Anfang der 1990er Jahre zunehmend an Bedeutung und wird derzeit aus zwei Perspektiven diskutiert: Im Kontext ländlicher EB für die allgemeine Bildungsarbeit sowie als Strukturprinzip für die berufliche WB³⁵. [...] In den 1990er Jahren zeichnet sich damit – bildungsstrategisch und -politisch gesehen – auf unterschiedlichen andragogischen Handlungsebenen ein Wandel ab, der von den Leitbildern der Flächendeckung und zentralen Steuerung abkommt und auf eine Regionalisierung, Dezentralisierung und Vernetzung von Konzepten, Ressourcen und Instrumenten abzielt“ (Arnold, Nolda & Nuissl, 2001: 275–276).

Die Analyse von Weiterbildung in regionaler Einfassung kann nur dann erklärend verstanden werden, wenn die strukturellen Hintergründe der Angebote (z. B. Konkurrenz) wie auch der Weiterbildungsbeteiligung (z. B. Entfernung zum Weiterbildungsangebot) Eingang in sie finden, welche wiederum nicht abseits sozialer Einflussfaktoren interpretiert werden können (Weishaupt, 2010). Dabei ist zu beachten, dass sich Veränderungen des Weiterbildungsverhaltens nur partiell aus der Sozialstruktur einer Region herleiten lassen (VBW, 2019). So wie die Nachfrage das Angebot bestimmt, können auch bestimmte Angebote für eine gesteigerte Teilnahme sorgen. Ebenfalls ursächlich hervorzuheben sind die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen der Region: Wie auch Netzwerke und Kooperationen fördert wirtschaftliche Prosperität die Weiterbildungsteilnahme der erwerbstätigen Bevölkerungsteile (VBW, 2019).

Vor dem Hintergrund dieser Pluralität an Quellen möglicher Einflussfaktoren auf das Weiterbildungsverhalten im regional-räumlichen Kontext ist die Frage zu diskutieren, unter welchen Umständen sich Weiterbildungschancen in ihrer räumlichen Verteilung unterscheiden, gerade, da diesbezüglich derzeit wenige empirisch belastbare Untersuchungen vorliegen (VBW, 2019). Wie Weishaupt (2010; Weishaupt & Böhm-Kasper, 2011) herleitet, findet die Beschäftigung der Bildungsforschung mit der Interrelation von Bildung und Region einen wegweisenden Antrieb in den Reformbemühungen des Bildungswesens der 1960er-Jahre, die im Zuge der Bildungsexpansion

34 Anmerkung des Autors: Erwachsenenbildung.

35 Anmerkung des Autors: Weiterbildung.

nötig geworden waren und als Ausdruck einer lauter werdenden öffentlichen gesellschaftspolitischen Forderung nach einer öffentlich finanzierten Grundversorgung in der Weiterbildung verstanden werden können. Dementsprechend führen sie als grundlegende umfangreiche Untersuchung zu regionalen Strukturen – vornehmlich in Baden-Württemberg und Bayern – die Arbeiten von Meister (1971) sowie Schwerdtfeger und Andräs (1970) ins Feld: Beide fokussierten auf das Stadt-Land-Gefälle und zielten unter Hervorhebung daraus folgender Weiterbildungsbenachteiligungen darauf ab, den Ausbau ländlicher Regionen voranzutreiben (Weishaupt & Böhm-Kasper, 2011).

Als weiterer Meilenstein kann ihnen zufolge gelten (Weishaupt & Böhm-Kasper, 2011), dass in den 1970er-Jahren im Großteil der Bundesländer die gesetzliche Grundlage für eine flächendeckende und nutzernahe Angebotsstruktur geschaffen wurde (Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission, 1975). Der Bildungsrat forderte zudem, dass das (Mindest-)Weiterbildungsprogramm inhaltlich mit Elementen der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung den regionalen Erfordernissen angepasst bzw. „gleichwertig variierbar“ (Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission, 1975: 791) sein müsse. Die analytische Unterscheidung ländlicher und urbaner Räume lässt sich daraus ableiten und kommt in zahlreichen Studien zum Tragen. „Der Regionsbegriff ist folglich offen für situativ sinnvolle und von der Datenlage her angemessene räumliche Abgrenzungen“ (Weishaupt, 2010: 217). Betreffend den Bereich der beruflichen Weiterbildung lässt sich die Verteilungsgrenze von Angeboten in hoher Kongruenz mit Stadtgebieten nachzeichnen, da die Tiefen ländlichen Raumes aufgrund der oftmals hohen Anforderungen an die Geräteausstattungen der Unterrichtsräume sowie der immensen fachlichen Differenzierung den Aufwand nicht rechtfertigen (Weishaupt, 2010). In der allgemeinen Weiterbildung hingegen beeinflusst die Vielfalt der Träger die regionale Verteilung positiv, da mit unterschiedlichen Anbietern auch unterschiedliche Angebote verbunden sind (Weishaupt, 2010).

Zusammengenommen lassen sich Weiterbildungschancen in ihrer räumlichen Differenzierung auf zwei Dimensionen betrachten: hinsichtlich der räumlichen Angebotsdistribution und des Bildungsverhaltens. Es ist daher im Folgenden einerseits den sozialstrukturellen Wirkungen nachzugehen, die ausgehend vom regionalräumlichen Kontext auf die (1) Verteilung von *Bildungsangeboten* Einfluss nehmen. Andererseits, das schließt auch Weishaupt (2010), sollte mit Bezug auf das regionale Angebot und dessen Nachfrage erörtert werden, ob und wie sich sozialstrukturelle und andere regionalkontextuelle Einflüsse auf das (2) *Bildungsverhalten* der Bevölkerung zeigen.

1. Verteilung der Angebote

„In regional spezifizierenden Analysen wird davon ausgegangen, dass sich über die genannten soziodemografischen Einflüsse hinaus auch die räumlichen Kontexte und regionalen Strukturen auf die Weiterbildungsangebote der Einrichtungen und Weiterbildungsbeteiligung der Individuen auswirken“ (VBW, 2019: 213). Demnach seien regionale Unterschiede zurückzuführen auf (VBW, 2019: 213):

- Regionale Arbeitsmärkte (OECD, 2017)
- Infra- und Siedlungsstrukturen
- Erreichbarkeit von Angeboten
- Mobilität der Bevölkerung
- Regionale Sozialstrukturen
- Lokale Kulturen

Weishaupt (2010) analysiert die Weiterbildungsbeteiligung Unter-25-Jähriger in Relation zur räumlichen Differenzierung der Angebote. Er reflektiert die Ergebnisse seiner Analyse im Kontext der Theorie über die Disparität von Lebensbereichen, deren Ursprung er im Kontext eines Diskurses um unterschiedlich zugängliche Angebote öffentlicher Daseinsvorsorge zum ersten Mal auf dem Soziologentag 1986 verortet (Weishaupt). Die Theorie ist bemerkenswert, weil sie die Herausbildung von Situationsgruppen herleitet, womit sich die regional unterschiedliche Beteiligungsstruktur an Bildung erklären lässt. Allerdings könne festgehalten werden, dass „soziale Benachteiligung und disparitäre Versorgung für die unteren Sozialgruppen weit weniger eng empirisch verknüpft sind als dies theoretisch postuliert wurde: Vertikale und horizontale Benachteiligung fallen nicht zusammen“ (Weishaupt, 2010: 224). Bereits 1991 stellten Weishaupt und Steinert (1991) einen Stadt-Land-Vergleich der Verteilung allgemeiner Weiterbildung an. Ihre Studie wies in Richtung einer Bevorzugung finanzkräftiger Städte und Landkreise.

2. Weiterbildungsteilnahme

Die Analyse der Einflüsse regionaler Sozialstrukturen auf die Bildungsbeteiligung erfuhr bereits in den 1970er-Jahren eine „sozialökologische“ Einbettung (Weishaupt, 2010: 224). Vielbeachteter Forschungsgegenstand in diesem Zusammenhang sind Unterschiede im Stadt-Land-Kontinuum. Zu deren Erklärung findet nicht selten das Konzept der „Soziotope“ Einsatz, welches typische Bedingungen des Sozialraums und daraus entstehende kollektive Lebenslagen und letztlich Lebensstile als erklärende Faktoren begreift (Weishaupt, 2010). Ansätze dieser Art stellen einen Zusammenhang von räumlicher und sozialer Ungleichheit her: die Analyse räumlicher Organisation findet unter Beachtung sozialer Differenzierungen und der sozialen Schichtung statt. Shevky und Bell (1974) unterscheiden dazu folgende Faktoren sozialräumlicher Ordnung: „Soziale Position“ (Beruf, Ausbildung, Miete), „Verstädterung“ (Veränderungen in der Funktion und Struktur der Familie) und „Segregation“ (Veränderungen in den Alters- und Geschlechtsverteilungen und Isolierung einzelner sozialer Gruppen). Weishaupt (2010) konstatiert, diese Zusammenstellung sei bereits in vielen Studien auf Basis gut regionalisierbarer Daten faktorenanalytisch überprüft worden (Friedrichs, 1977).

„Zusammenhänge zwischen sozialräumlichen Umgebungsbedingungen in administrativ festgelegten Gebieteinheiten (Gemeinden, Landkreise, Stadtbezirke usw.) und dem Bildungsverhalten sind nur interpretierbar, wenn sinnvolle Annahmen über den Wirkungszusammenhang bestehen. Meist wird als sozialpsychologische Hypothese formuliert,

dass mit den erfassten Merkmalen bestimmte Interaktionsformen verbunden sind, die die Bildungsentscheidung in der beobachtbaren Weise beeinflussen“ (Weishaupt, 2010: 225).

Hinweise auf derartige Interaktionsformen kennt die Forschungsliteratur bereits seit Jahrzehnten. So erkannte schon eine Studie aus dem Dortmund der 50er-Jahre den Einfluss von Gruppeneffekten auf das Weiterbildungsverhalten. Götte (1959: 17) leitet aus dieser Untersuchung ab, „dass die nachbarschaftliche Umgebung eine Volkshochschulleilnahme stärker bedingt als die Nähe der Bildungsstätte“, während sich bei Angestellten die Volkshochschulleilnahme nicht unterschied (Göschel, Herly, Krämer, Schardt & Wendt, 1980; Meulemann & Weishaupt, 1976). Auch Pfeiffer (1990) stellte nachbarschaftliche Kontakte als Weiterbildungskatalysator heraus. Seine Untersuchung an einer mittelstädtischen Volkshochschule ergab, dass 60 % der Kursteilnehmenden von in ihrer Nähe wohnenden Menschen begleitet wurden. Mittels neuerer Studien lassen sich jene Ergebnisse stützend um weiterführende Aspekte des Lebenslangen Lernens ergänzen (Weishaupt & Böhm-Kasper, 2011). Analytische Grundlage ist dabei zumeist das Konzept der sozialen Milieus (Hradil, 2006). Die Prämisse: Angehörige gleicher Milieus weisen ähnliche Denk- und Handlungsmuster auf. Folgt man ihr, ermöglicht dies die Herausarbeitung typischer Lernstrategien. „Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung wurde beobachtet, dass zwar mit der Gesamtzahl der durchgeführten Veranstaltungsangebote die Nachfrage variiert (also ein Angebot Nachfrage induziert). Im Einzelfall dürfte aber das thematische Interesse gewichtiger sein als die Erreichbarkeit eines beliebigen Angebots“ (Weishaupt & Böhm-Kasper, 2011: 798).

Betreffend die Standortverteilung betrieblicher Weiterbildung identifizieren Weishaupt und Böhm-Kasper (2011) eine Tendenz zur Bevorzugung von Verdichtungsräumen gegenüber ruralen Gebieten (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002). Dabei wirke sich insbesondere die durch kleinere Betriebe geprägte wirtschaftliche Struktur des ländlichen Raumes negativ aus, da dort gegenüber Großbetrieben Weiterbildung in geringerem Maße gefördert würde (Behringer, 1997). Eine europaweite Unternehmensstudie des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt, 2008) weist eine geringere Weiterbildungsaktivität in kleineren Betrieben aus, was Weishaupt und Böhm (2011) als Hinweis dafür ins Feld führen, dass für die berufliche wie auch betriebliche Weiterbildung auch das Weiterbildungsklima in Unternehmen von Bedeutung sei. Im größeren regionalen Zusammenhang kann die Weiterbildungsbeteiligung als Indikator für das Innovationspotenzial dienen, den z. B. Wirtschaftsverbände zur Prognose regionaler Entwicklungspotenziale nutzen, wobei zu beachten ist, dass es sich bei der Weiterbildungsteilnahme nicht um ein direktes Maß für die allgemeine Leistungsfähigkeit einer Region handelt (Bürmann & Frick, 2015). Tritt man einen Schritt zurück und beurteilt diese Ergebnisse abstrakter hinsichtlich ihrer Bedeutung für regionale Einfassungen, lässt sich ableiten: Sowohl ökonomische als auch politische und wirtschaftliche Strukturen und Entwicklungen prägen die Anbieterstruktur einer Region. Damit sind Unterschiede zwischen Regionen also in Relation zu einer großen Bandbreite an unterschiedlichen Einflussfaktoren zu erklären, was das Erken-

nen von Mustern erschwert bzw. eine belastbare Datengrundlage voraussetzt. „Aber nur, wenn eine dichte Gelegenheitsstruktur existiert, wenn also die Anbieter von Weiterbildung bekannt und gut erreichbar sind, kann sich das positiv auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirken“ (VBW, 2019: 220).

Einen Ausgangspunkt dafür, auf regionale Weiterbildungsdisparitäten zu schließen, stellt der Deutsche Weiterbildungsatlas dar. Übergeordnet auf Länderebene, über Raumordnungsregionen, bis hin zur kleinteiligen Auflösung in Kreisen und kreisfreien Städten veranschaulicht er die Verteilung von Weiterbildungsangeboten und Weiterbildungsteilnahmen in Deutschland. Zentrales Ergebnis ist: „Auch im Auswertungszeitraum 2014 bis 2015 gibt es erhebliche regionale Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung und im Angebotsumfang“ (Wittenbrink & Frick, 2018: 4). Er weist eine schwächere ausgeprägte Angebotsstruktur in dünn besiedelten ländlichen Kreisen aus. Dies gelte insbesondere für marktförmige Weiterbildung, welche vornehmlich in urbanen Räumen stattfindet (Wittenbrink & Frick, 2018). Dem Bericht ist zu entnehmen, dass die bundesweite Weiterbildungsbeteiligung seit 2012 um den Wert von 12 % schwankt (2012: 12,6 %; 2014: 12,0 %; 2015: 12,2 %), auf Länderebene allerdings zwischen 7,8 % (Saarland) und 15,3 % (Baden-Württemberg) variiert. Die Autoren führen ebenfalls sozial- und wirtschaftsstrukturelle Faktoren im Zusammenhang mit Stadt-Land-Unterschieden zur Erklärung dessen ins Feld, weshalb sie mit der „Ausschöpfungsquote“ (Wittenbrink & Frick, 2018: 6) ein Maß für die zu erwartende Weiterbildungsbeteiligung berechnen. Merkmale, die dabei zum Einsatz kommen, entfallen auf den Bereich Demografie (u. a. Altersstruktur, Bildungssituation und Einkommen), siedlungs- und infrastrukturelle Faktoren (u. a. Einwohnendichte und Verkehrsanbindung) sowie gesamtwirtschaftliche Aspekte (wie z. B. die gesamtwirtschaftliche Stärke) (Wittenbrink & Frick, 2018). Das Ergebnis macht es möglich, kommunale Weiterbildungssituationen zu prüfen, was der politischen Weiterbildungssteuerung insofern zum Vorteil gereicht, als Extremwerte den Handlungsdruck zur Prüfung der strukturellen Gegebenheiten vor Ort erhöhen, rein analytisch jedoch einen kontrollierten Vergleich ermöglichen.

„Berücksichtigt man all diese Faktoren, ist beispielsweise für die Städte Heidelberg und Emden eine unterschiedliche Weiterbildungsquote zu erwarten: Mit einer jüngeren Altersstruktur in Heidelberg, geringeren Fahrzeiten zum Oberzentrum sowie einer relativ starken Bruttowertschöpfung ist hier statistisch mit einer stärkeren Beteiligung zu rechnen als in Emden, wo der Altersdurchschnitt etwas höher ist, die Fahrzeiten länger sind und die Wirtschaftskraft geringer ausfällt“ (Wittenbrink & Frick, 2018: 12).

Gemessen an den strukturellen Voraussetzungen übersteigen sechs Bundesländer die Erwartungen³⁶, deren Spitzenreiter Baden-Württemberg (120 %) und Rheinland-Pfalz (117 %) sind. Neben dem bereits angesprochenen Saarland (75 %) finden sich in Berlin (77 %) und Hamburg (81 %) die geringsten Quoten der Potenzialausschöpfung. Bei über der Hälfte der Bundesländer sank sie zwischen 2012 und 2015 (Wittenbrink &

36 100 % Potenzialausschöpfung entspricht dem Erwartungswert.

Frick, 2018). Auf Kreisebene fällt die Potenzialausschöpfung weitaus volatiler aus: „Weichen bereits die einzelnen Bundesländer deutlich voneinander ab, sind die Unterschiede in den Kreisen erheblich größer“ (Wittenbrink & Frick, 2018: 14). Die Spanne reicht von Schwabach in Bayern (20 %) bis Neumarkt in der Oberpfalz (170 %), wobei beide Kreise nur 40 km voneinander entfernt liegen (Wittenbrink & Frick, 2018), was die Bedeutung lokaler Spezifika für die regionale Struktur besonders hervorhebt und die Struktur eines Flickenteppichs erklärbar macht. Erkennbar wird zudem ein Zusammenhang zwischen generell geringer Weiterbildungsbeteiligung und geringer Potenzialausschöpfung: Beispiele sind Fürstentfeldbruck, Prignitz, Lindau, Schwabach und Straubing (Wittenbrink & Frick, 2018).

Allein im südwestlichen Teil von Rheinland-Pfalz finden sich mit Kaiserslautern (schwache Potenzialausschöpfung) und Worms (starke Potenzialausschöpfung) bzw. dem Donnersbergkreis (stark) sowie der südlichen Weinstraße (schwach) Beispiele für urban bzw. ländlich geprägte Kreise in geringer Entfernung zueinander, die große Abweichungen in der Ausschöpfung ihrer Weiterbildungsbeteiligung erkennen lassen. Die möglichst detaillierte Kenntnis der regionalräumlichen Gegebenheiten zur Interpretation der Struktur von gleichermaßen Weiterbildungsangebot und -beteiligung wird damit ein weiteres Mal unterstrichen und belegt die Notwendigkeit von Falluntersuchungen wie der vorliegenden (Kap. 2).

In deren Hinführung lässt sich zusammenfassend hervorheben, dass „Empfehlungen zum rechtlichen Auftrag, also zur Bereitstellung mit flächendeckenden Angeboten, zum Chancenausgleich und zur gleichwertigen Weiterbildungsversorgung von Regionen, nicht im einfachen Stadt-Land-Gegensatz zu diskutieren sind und [sic] dass auch die Modernisierungsthese zur ländlichen Entwicklung, die optimistisch eine Einebnung von regionalen Unterschieden postuliert, zu kurz greift (vgl. Tippelt 1985)“ (VBW, 2019: 227). Zwar erscheint die Erklärung der Weiterbildungsteilnahme mittels Gelegenheitsstrukturen plausibel, doch folgen regionalräumliche Benachteiligungen keinem einheitlichen Muster (VBW, 2019). Auch in strukturschwachen Regionen finden sich positive Effekte bei der Weiterbildungsbeteiligung, wenn der Arbeitskräftebedarf sowie die Wirtschafts- und Technologieförderung berücksichtigt werden (VBW, 2019).

Insgesamt, so schließen Wittenbrink und Frick (2018), ließen sich Abweichungen in der Weiterbildungsbeteiligung innerhalb der Kreise zu nur etwa einem Drittel auf regionale Sozial-, Wirtschafts- und Infrastrukturen zurückführen. Demnach gäbe es also weitere Faktoren, die in Summe einen ungleich höheren Einfluss ausüben. Zu diesen zählen die Qualität der Weiterbildungen, die Erreichbarkeit einzelner Angebote, Vernetzung und Kooperation der Bildungsakteur:innen und der Grad der Unabhängigkeit, zu dem Weiterbildungsinteressierte beraten werden (Wittenbrink & Frick). Letztere birgt vor allem deswegen ein großes Potenzial, Teilnahmen positiv zu beeinflussen, weil an diesem Punkt individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden können. Eine regionalbasierte, datengestützte Weiterbildungsanalyse, die neben Strukturen auch wirtschaftliche und teilnehmerseitige Bedarfslagen abbildet, kann

insofern dazu beitragen, relevante Handlungsfelder zu benennen, um der Heterogenität regionaler und lokaler Weiterbildung zu begegnen (VBW, 2019).

Eine entsprechend gesteuerte Bildungskoordination und -kooperation würde erst durch die kontinuierliche Erfassung von Problem- und Bedarfslagen nachhaltig wirksam, rückte also eine Art Weiterbildungsmonitoring (z. B. Bedarfserhebungen oder Nutzerbefragungen) in den Fokus. Entsprechende Projekte (z. B. „Lernende Regionen“ oder „Bildung vor Ort“) führen auf empirischer Basis zu folgenden wichtigen Faktoren (Longworth, 2006; Tippelt, 2009) für eine wirkungsvolle regionale Weiterbildungs-koordination (VBW, 2019):

- Bündelung regionaler sozialer Ressourcen, um über Synergien gemeinsame Ziele zu entwickeln und zu erreichen
- Offene Kommunikation und permanenter Erfahrungsaustausch zwischen allen involvierten Akteur:innen
- Erhöhtes Engagement der Kommunen und der entsprechenden staatlichen Stellen zur Sicherung der Nachhaltigkeit der Projekte
- Allgemeine Offenheit für neue Bildungskonzepte und -kooperationen, verbunden mit einer erhöhten Risikobereitschaft in Bezug auf die Integration neuer Organisationen.

Dabei habe sich gezeigt, „dass gemeinsame regionale Entwicklungsziele, möglichst messbare, standardisierte Indikatoren sowie ein systematisches Monitoring maßgeblich sind, um zu gezielten Lösungen in spezifischen regionalen und kommunalen Problemfeldern beizutragen (Emminghaus & Tippelt, 2009)“ (VBW, 2019: 216). Eine kritische Auseinandersetzung mit den Grenzen datenbasierter Steuerungsabsichten ist in Kapitel 3.1.2 (Datenbasierte regionale Bildungssteuerung) enthalten.

2.3 Ableitungen und Modellbildung

Die Ergebnisse der vorangegangenen Auseinandersetzung mit theoretischen Implikationen und bereits bestehenden Konzepten von Bildungsregionen werden im Folgenden zu einem Modell ihrer Konstruktionslogik verbunden. Das Modell setzt die zwei Seiten von „Bildungsregion“ miteinander in Verbindung: das, was „Region“ räumlich ausmacht (= die Konzeption) und das, was die inhaltliche Triebfeder der Regionenkonstruktion darstellt (= das Movens; im vorliegenden Fall „Bildung“).

2.3.1 Zentrale Gestaltungselemente von Bildungsregionen in interdependentem Zusammenhang

Die Konzeption einer Region beruht nach dem in dieser Arbeit vorgeschlagenen Prinzip darauf, dass die Indikatoren ihrer Grenze aus ihrem sinnbildenden Motiv hervorgehen; und zwar vermittelt durch soziale Handlungen in einer räumlichen Struktur. Basierend auf den drei Ebenen des Zusammenhangs zwischen Bildung und Region setzt sich das Movens der Regionenbildung aus zentralen bildungsbezogenen Gestal-

tungselementen von „Bildungsregion“ zusammen. Um daraus ein Muster der Konstruktion von Bildungsregion abzuleiten, sind nun jene relevanten Objekte, Eigenschaften, Vorgänge etc. miteinander in Beziehung zu setzen, welche den gegenseitigen Bezug der beiden Seiten „Region“ und „Bildung“ herstellen. Folgende zentrale Aspekte aus der vorangegangenen Auseinandersetzung mit dem Kompositum Bildungsregion lassen sich dazu herausstellen:

Betreffend die Konzeption: *Region*

- Das Regionenkonzept basiert auf dem Verständnis von Raum als einem durch soziale Prozesse veränderlichen Konstrukt. Als Summe territorialer Eingrenzungen kommen Regionen damit durch räumliche Aneignungs- und Gestaltungsprozesse zustande.
- Die Konstitution einer Region beruht auf einem Bezugswert, im vorliegenden Fall „Bildung“. Vor dem Hintergrund einer zielgerichteten Konstruktion von Regionen (z. B. Bildungsregionen) wird dieser zum Grenzmotiv, auf welches die Grenzindikatoren als Ableitung aus den die Region gestaltenden Elementen rekurrieren.
- Werden Regionenkonstrukte, etwa aus analytischen Gründen oder zu politischen Steuerungszwecken, von der Theorie in die Praxis übertragen, ergibt sich durch den topologischen Transfer eine analytische Unschärfe betreffend das Verhältnis von Regionaldaten und Regionengrenze: eine möglichst aussagekräftige Datenbasis für die Bestimmung einer Region bedingt forschungspraktisch eine regionale Eingrenzung, während diese aus Gründen regionaler Spezifika datenbasiert erfolgen sollte.³⁷
- Analytische Tiefe und inhaltlicher Nutzen einer Regionenbildung sind unmittelbar mit dem Grad der Kohärenz verbunden, die ihr Grenzmotiv in Verbindung mit ihren Indikatoren erreicht.

Betreffend das Movens der Regionenbildung: *Bildung*

- Region und Bildung stehen in vielerlei Hinsicht wechselseitig miteinander in Verbindung. Die Aufteilung in drei Analyseebenen (systemisch, institutionell und angebotsbezogen) gereicht einer dezidierten Diskussion relevanter Forschungsdiskurse zum Vorteil. Sie ermöglicht zudem die Herausarbeitung interdependenter Gestaltungselemente von Bildungsregionen.
- Der systemische Zusammenhang von Bildung und Region besteht in erster Linie in Form von Netzwerkstrukturen. Darin inbegriffen ist ein grenzbildendes Ordnungsmoment, da die Logik des Bildungssystems die Steuerungsstrukturen innerhalb des Netzwerks sowie die Zusammensetzung der involvierten Akteur:innen bestimmt. Das bindet die Netzwerkausdehnung nach außen an die Grenzen kommunaler Gebietskörperschaften, kann sich lokal jedoch stark ausdifferenzieren.

37 Für einen einführenden Exkurs zu Chancen und Grenzen datenbasierter regionaler Bildungssteuerung siehe Kapitel 3.1.2.

- Die Zusammensetzung steuernder Akteur:innen innerhalb des Netzwerks sowie die Form ihrer Organisation ist für die Ziele des Netzwerks ursächlich und bestimmt die Mittel bzw. Aktionen, die zu deren Erreichung eingesetzt werden. Während Grenzmotive zu „Bildung“ auf systemischer Ebene wenig differenziert ausfallen („Bildung“ umfasst hier zumeist mehrere Ebenen des Bildungssystems von primär bis quartär), sind sie auf Ebene der Bildungsinstitutionen weitaus spezieller, da enger mit dem Selbstverständnis und Bildungsauftrag des Anbieters verknüpft und durch regionale Besonderheiten geprägt.
- Institutionell betrachtet gehen speziell von Hochschulen regionalfördernde Effekte auf ihr regionales Umfeld aus: sozial, kulturell und wirtschaftlich. Im Gegenzug sind sie jedoch auch durch die Regionalstruktur ihrer Umgebung beeinflusst. Das kann viele Aspekte betreffen, ist im Einzelfall also durchaus explorativ zu analysieren. Grundsätzlich hervorgehoben werden können folgende Faktoren mit wahrscheinlichen Auswirkungen auf die Bedeutung, Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit von Hochschulen:
 - Sozialstruktur: Demografische und sozio-ökonomische Merkmale der regional ansässigen Bevölkerung sowie deren Bildungsniveau, -affinität und Wanderungssaldi.
 - Wirtschaftsstruktur: Größe, Branche und Leistungsfähigkeit der regional ansässigen Unternehmen; Art, Qualifikationsniveau und Vergütung der verfügbaren Arbeitsplätze; generelle wirtschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten und Zustand der dafür relevanten Infrastruktur innerhalb der Region.
- Hochschulregionen sind im gegenwärtigen Diskurs aufgrund uneinheitlicher inhaltlicher Systematik nicht in Analogie der existenten regionalen Bildungnetzwerke zu betrachten. Einzugsgebiete, Ausschöpfungsquoten und Studierendemobilität stellen sich jedoch als belastbare Indikatoren regionaler Ausstrahlung im tertiären bzw. quartären Bildungsbereich dar. Regionale Kooperationen von Bildungsanbietern, untereinander wie mit ansässigen Unternehmen, erhöhen diese Außenwirkung.
- Auf Ebene der Bildungsangebote spielt Regionalität hinsichtlich der Relevanz für eine gezielte Bildungssteuerung vor allem auf dem quartären Bildungssektor eine entscheidende Rolle. Angebotsgestaltung und Nachfrage variieren potenziell in enger Verbindung zu regionalen Strukturen. Seit 1976 als zentrale Aufgabe von Hochschulen im Hochschulrahmengesetz verankert, ist angesichts der vielfältigen hochschulischen Regionalentwicklungsimpulse die Frage zentral, unter welchen Umständen sich Weiterbildungschancen und -verhalten in ihrer räumlichen Verteilung unterscheiden und wie Hochschulen als Anbieter damit umgehen können.
- Regionalräumliche Benachteiligungen folgen keinem einheitlichen Muster. Abweichungen in der Weiterbildungsbeteiligung sind auf Kreisebene nur teilweise durch regionale Sozial-, Wirtschafts- und Infrastrukturen erklärbar. Das Erkennen weiterer Einflussfaktoren macht es möglich, individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen und mittels bedarfsorientierter datengestützter Weiterbildungs-

analysen relevante Handlungsfelder zu benennen, um der Heterogenität regionaler und lokaler Weiterbildung zu begegnen. Dazu zählen neben den Bedarfen der Teilnehmenden auch Weiterqualifizierungsbedarfe der regionalen Wirtschaftsunternehmen.

- Das Erkennen individueller Bildungsbedürfnisse ermöglicht es, mittels bedarfsorientierter datengestützter³⁸ Weiterbildungsanalysen (Zielgruppen und Wirtschaft) regional relevante Handlungsfelder zu identifizieren, um die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen.

Zusammengenommen lassen sich auf Basis dieser Ergebnisse Ableitungen darüber bestimmen, welchem Muster die Konstruktion einer Bildungsregion folgt und welche Elemente sie ausgestalten. Ein dafür geeigneter argumentativer Ausgangspunkt besteht darin, Bildungsregionen vor dem Hintergrund eines mit ihnen verbundenen Movens zu denken (Abb. 7); ebenso, wie andere Regionsformen stets auf ein Ziel hin ausgerichtet sind (Johnston, 1978). Der ist nicht selten politischen Ursprungs, etwa im Falle der „lernenden Regionen“³⁹, deren gesellschaftspolitischer Auftrag u. a. in der Entwicklung von Angeboten lebensbegleitenden Lernens besteht, welche den Ansprüchen möglichst diverser Zielgruppen entsprechen (Tab. 1).

Werden im Zusammenhang mit solchen Zielen der Bildungssteuerung „Bildungsregionen“ adressiert, dann wahrscheinlich nicht, um Bildung in seiner philanthropischen Gesamtheit zu einem nicht weiter spezifizierten gebietsweisen Selbstzweck zu erheben. Vielmehr wird dabei eine oder werden mehrere *Aktion(en)* impliziert, die dem jeweiligen Bildungszweck entsprechen (z. B. bedarfsorientierte Entwicklung von Bildungsangeboten). Ursache dafür ist die Intention, bestimmte *Effekte* im regionalen Umfeld hervorzurufen, die den Zweck widerspiegeln, jedoch auch über ihn hinausgehen können (z. B. zugunsten der Förderung des Wissensstandortes) (Abb. 7). Dieser Verknüpfung steht mit *Region* das Bedürfnis nach einer nicht notwendigerweise exakten *Einfassung* eines geografischen Raumes gegenüber, in dem die Ziele umgesetzt werden sollen.

38 Für einen einführenden Exkurs zu datenbasierter regionaler Bildungssteuerung siehe Kapitel 3.1.2.

39 https://www.bildung.koeln.de/lernende_region/foerderprogramm/ (Zugegriffen am: 13.12.2019).

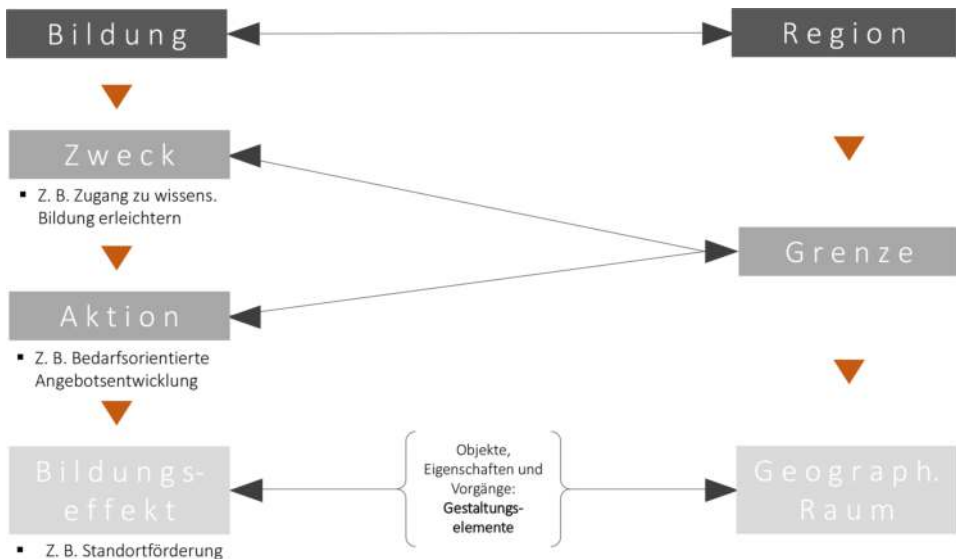


Abbildung 7: Bildung und Region: das Kompositum dekonstruiert

Folgt man der Prämisse, „Bildungsregion“ funktioniere als Kompositum zweier interdependenter Bestandteile und betrachtet man die Gegenüberstellung von Bildung und Region nun vor dem Hintergrund eines mit ihnen verbundenen Zwecks (In welchem Kontext und mit welchem Ziel wird der Begriff benutzt?), lässt sich das Kompositum dekonstruieren:

Wir gingen ursprünglich aus von einem Bezug zwischen einem Thema von „Bildung“ verbunden mit einem Konzept von „Region“.

Durch Beachtung der „Zweckorientierung“ wurde daraus die Interrelation „Aktionen“ in (bestimmten) „Grenzen“.

Auf die Wirkebene bezogen lässt sich weiter differenzieren in: „Effekte von Bildung“ in (bestimmten) „geografischen Räumen“.

Dieser Ableitung folgend lässt sich zusammenfassen:

Wird das Kompositum Bildungsregion vor dem Hintergrund eines Zwecks interpretiert, lassen sich regionenspezifisch bestimmte Aktionen hervorheben, die zu dessen Erreichung geplant bzw. durchgeführt werden und von denen eine Raumwirkung ausgeht. Um die Relevanz potenzieller Raumwirkungen bestimmen zu können, gilt hinsichtlich des Zwecks der Konstruktion von Bildungsregionen folgende Prämisse: Entweder wird die regionalräumliche Eingrenzung so gewählt, dass die Effekte der Aktionen möglichst groß ausfallen, oder die Aktionen werden in Relation zu den Spezifika des Raumes optimiert. So wird der Wirkzusammenhang zwischen Bildung und Region in Verbindung zu einem (z. B. politischen) Nutzen hergestellt. Bildung und

Region können jedoch nicht abseits des sozialen Mediums betrachtet werden, durch das ihr Zusammenhang vermittelt wird: den Menschen. Basiert die Konstruktion einer Bildungsregion auf systemischer Ebene, d. h. sind Akteur:innen von unterschiedlichen Ebenen der Bildungssteuerung/-gestaltung in Abhängigkeit des exakten Grenzmotivs und durch netzwerkähnliche Strukturen miteinander zum Zwecke der Gestaltung der Region verbunden, ist das in der Wahl des Regionenzwecks erkennbar: Mit der Anzahl und Diversität der Akteur:innen variiert die zur Verfügung stehende Bandbreite an Aktionen, um den Zweck zu realisieren. Abbildung 8 stellt diesen beschriebenen Zusammenhang von einander begründenden Bestimmungsfaktoren von Bildungsregionen übersichtlich dar.

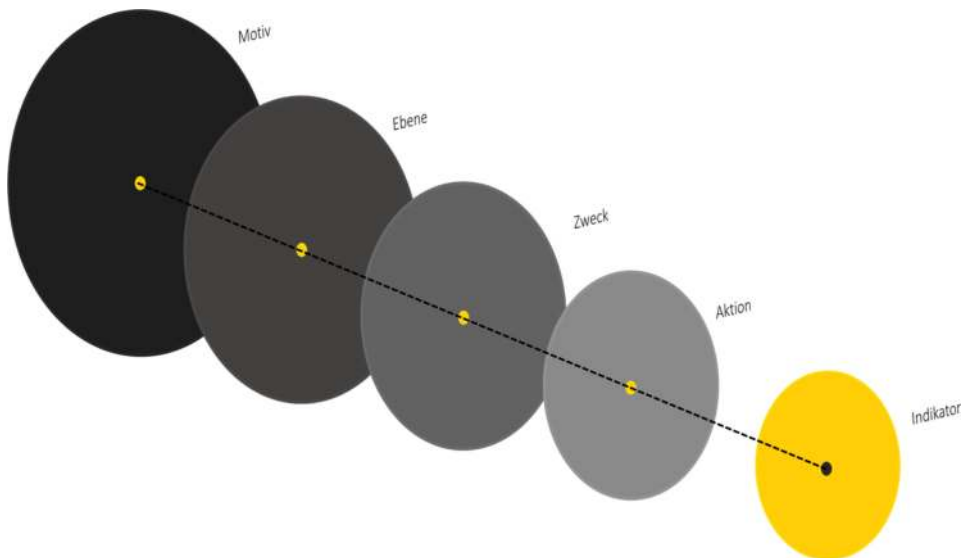


Abbildung 8: Bestimmungsfaktoren der Ausgestaltung von Bildungsregionen in einander begründender Reihenfolge

Es ist hervorzuheben, dass auf diese Weise der Wirkzusammenhang zwischen Bildung und Region in Relation zu einem mit ihm verbundenen praktischen (z. B. politischen) Nutzen hergestellt wird. Insofern kann er auch anhand des sozialen Mediums betrachtet werden, durch das er vermittelt wird: den Menschen. Rezipierende von Bildung sind Mitglieder der Gesellschaft. Ihre Handlungen entfalten Wirkung im Raum. Ebenso beeinflussen räumliche Charakteristika ihre Beteiligung an Bildung. Damit erzeugt ihr Handeln den sinnbildenden – prozessual raumbildenden (Kap. 2.1.1) – Zusammenhang zwischen Bildung und Region. Eine Bildungsregion zu bestimmen kommt daher auf abstrakter Ebene dem gleich, Indikatoren für ihre Ausdehnung (Grenzindikatoren) in Aspekten menschlichen Handelns zu suchen. Und zwar dort, wo Handlungen in ihrer inneren Logik (Ursache und Wirkung) den Zusammenhang von Bildung und Region konstituieren. Auf Basis solcher Indikatoren lässt sich zwischen Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zur Region unterscheiden. Ein Bei-

spiel: Soll etwa das Einzugsgebiet einer Bildungseinrichtung zur Eingrenzung einer Region verwandt werden, liegt das Erkenntnisinteresse also in der induktiven Regionskonstruktion, wäre es üblich, die Grenzen einer solchen Region um jenes Gebiet zu ziehen, aus welchem „die meisten“ Studierenden an die Hochschule kommen. Dabei ließe sich deren Anwesenheit an der Hochschule als das Ergebnis von Handlungen auffassen, welche durch regionale Strukturen oder geografische Begebenheiten, etwa die Erreichbarkeit der Hochschule mit ÖPNV, Bahn, MIV⁴⁰, Fahrrad etc., beeinflusst würden.

An diesen und weiteren Grenzindikatoren lässt sich ermesen, wie stark die konstruierte Region innerlich (bezogen auf einen oder mehrere Grenzindikator/en, welche/r aus dem Regionsverständnis operationalisiert wurde/n) zusammenhängt. Im Weiteren werde ich diesbezüglich von regionaler *Kohärenz* sprechen. Obwohl sich ein Schwellenwert der Kohärenz (Ab wann ist eine Region *inkohärent*?) nur mittels theoretischer Ableitung und inhaltlich wie empirisch schwer herleiten lässt, ist das Maß zumindest argumentativ vonnöten. Denn per Definition kann Region nicht ohne jegliche Form von Grenze gedacht werden, womit die Frage verbunden ist, ob Regionen bezogen auf ihre Grenzindikatoren in Grenznähe an Kohärenz verlieren, um irgendwann zu enden: ablesbar z. B. an Einzugsgebieten von Hochschulen, welche nicht abrupt abreißen, sondern graduell abnehmen.

Die regionale Kohärenz, das verdeutlicht der Vergleich von Bildungsnetzwerken bestehend aus mehreren sekundären, tertiären sowie quartären Bildungseinrichtungen (z. B. das Regionale Bildungsnetzwerk NRW, Kap. 2.2.2) und zentralisierten Ein-Standort-Konzepten (z. B. Hochschulregion Stuttgart, Kap. 2.2.3), wird grundlegend dadurch beeinflusst, ob die betreffende Region (1) ein Zentrum oder (2) eine dezentrale Organisationsstruktur in Bezug auf das Grenzmotiv aufweist. Dies betrifft die geografische Verteilung und Erreichbarkeit von Standorten ebenso wie die Zusammensetzung der entscheidenden Netzwerk-Akteur:innen. Erster Fall wäre durch das eben genannte Beispiel einer Hochschule an einem Bildungsstandort gegeben. Der Grenzindikator Ausschöpfungsquote, so wäre plausibel anzunehmen, würde mit steigender Entfernung zum Zentrum abnehmen. Gelte letztere Annahme auch für den zweiten Fall einer dezentralen Organisationsstruktur, etwa bei Sekundarschulen innerhalb eines Umkreises von 80 km, so wäre die Ausschöpfung auf mehrere Ausgangspunkte zu beziehen, bzw. würde die Fläche zwischen ihnen im Schnitt eine höhere Quote aufweisen.⁴¹

Greifbar lässt sich die Bedeutung der Organisationsstruktur am Beispiel der Metropolregion Rhein-Neckar⁴² verdeutlichen. Als Planungsregion integriert sie Kreise aus drei Bundesländern (Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz) mit zusammen ca. 2,4 Millionen Einwohner:innen. Mit Heidelberg, Ludwigshafen und Mann-

40 Motorisierter Individualverkehr.

41 In diesem Beispiel wird die Ausschöpfungsquote (Anteil der tatsächlich an Bildung Teilnehmenden, hier entweder Sekundär- oder Tertiärbildung, gemessen am Anteil all derjenigen, die zur Teilnahme qualifiziert sind) als Kunstgriff zur Vereinfachung der Argumentation bemüht. Denn so werden Einflüsse kontrolliert, die die Teilnahme an den unterschiedlichen Bildungsformen jenseits der beispielhaften Entfernung zum Bildungsstandort bedingen.

42 https://de.wikipedia.org/wiki/Metropolregion_Rhein-Neckar

heim besitzt sie drei urbane Zentren. Ihr Zweck ist zu großen Teilen vor dem Hintergrund der gemeinschaftlichen Regionalentwicklung zu interpretieren. Wenn nun, wie bereits häufig geschehen, durch die zugehörige Regionalentwicklungsgesellschaft Metropolregion Rhein-Neckar GmbH⁴³ gemeinnützige Bildungsprojekte geplant, initiiert und koordiniert werden, so beziehen sie sich ausschließlich auf einen bereits exakt vordefinierten geografischen Raum, der durch ein wirtschaftspolitisches Netzwerk definiert ist. Region ist in diesem Beispiel nicht konzentrisch um einen Standort ausgeprägt, sondern die Agglomeration um ein urbanes Kerngebiet um die drei dezentralen Städte. An ihren Rändern trennen administrative Grenzen (Kreise) klar zwischen Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit.

Bildung ist hier also nicht das Grenzmotiv der Metropolregion als solcher, sondern eines der Ziele aus dem Grenzmotiv „Regionalförderung“, und daher Gegenstand kooperativ geplanter Aktionen. Entsprechend weisen die Grenzindikatoren (hier u. a. die Entfernung zu den Oberzentren Heidelberg, Ludwigshafen und Mannheim) nicht in erster Linie einen Bezug zu Bildung auf, sondern folgen der Organisationslogik der Netzwerkangehörigen (Unternehmen sowie Länder, Städte und Gemeinden). Das bedeutet, dass selbstverständlich auch andere Netzwerke bzw. Initiativen, welche nicht mit einem Bildungsanspruch gegründet wurden, etwaige Bildungsaktivitäten durchführen können. Dann jedoch mit einem anderen Bildung-Region-Bezug: Bildung ist dabei das Thema von Aktionen zur Erreichung der Zwecke anderer Grenz-motive, wie z. B. der Wirtschaftsförderung. Der Logik folgend sind solche keine Bildungsregionen im eigentlichen Sinne, sondern Wirtschaftsregionen mit Bildungsaktivitäten.

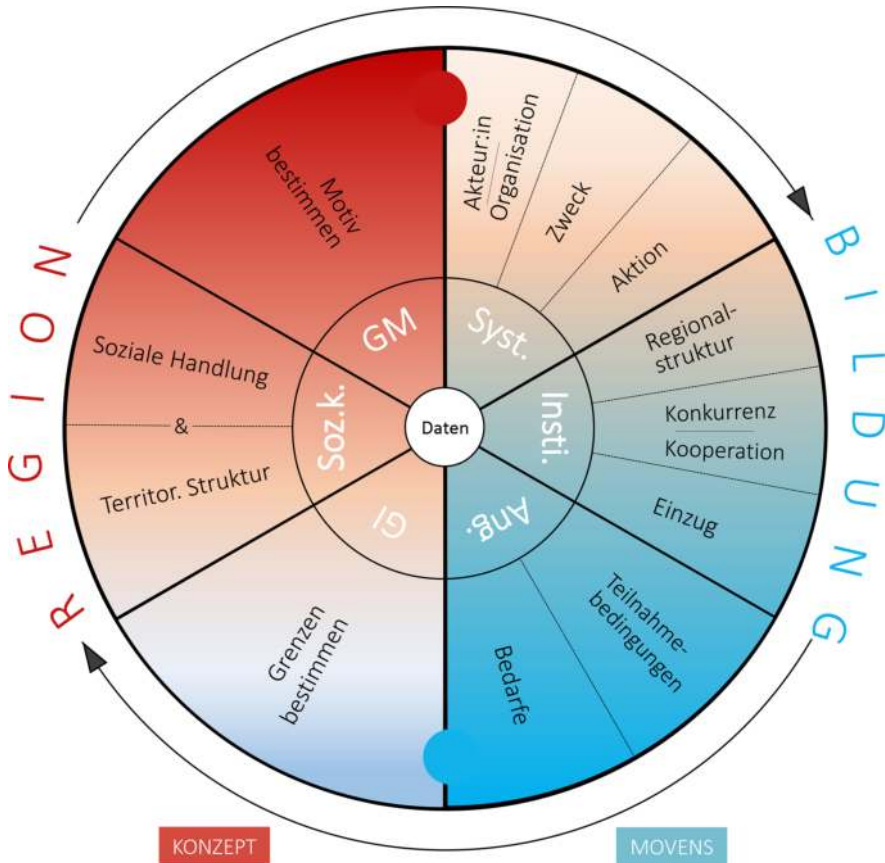
Projekte wie etwa die Förderung des Interesses an MINT-Fächern in weiterführenden Schulen der Region können daher dazu führen, dass die gewählten administrativ-politischen Regionsgrenzen (Kreise) an Sinn einbüßen. Schüler:innen einer weiterführenden Schule im Randgebiet der Metropolregion, um beim Beispiel zu bleiben, könnten in den Genuss der MINT-Förderung kommen, aufgrund des mitunter großen Einzugsgebietes ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung jedoch in Kreisen wohnen, die außerhalb der Grenzen der Metropolregion liegen. Das ist in diesem Beispiel von eher nachrangiger Bedeutung, kann übertragen auf den Wirkungskreis einer Hochschule und die Frage, welches die Entscheidungsgrundlage der Hochschulsteuerung repräsentiert, jedoch größere Bedeutung besitzen, zumal dann die exakte Ausdehnung der Region nicht vorweggenommen wäre.

2.3.2 Ein empirisch-reflexives Modell von Bildungsregionen

Bestand zu Beginn des ersten Kapitels die Prämisse der Regionenbildung lediglich darin, dass sich die Grenzen einer Region in Bezug auf das Motiv ergeben, das ihrer Konstruktion zugrunde liegt, wurden in den Unterkapiteln Bausteine einer Bildungsregion herausgearbeitet, in einen einander begründenden Zusammenhang gestellt und anhand eines Beispiels diskutiert. Als Ergebnis dieses heuristischen Vorgehens lässt sich modellhaft eine Gesamtkonzeption von Bildungsregionen erstellen. Abbil-

43 <https://www.m-r-n.com/>

Abbildung 9 stellt die beschriebenen Bestimmungsfaktoren der Ausgestaltung von Bildungsregionen in einen einander begründenden Zusammenhang: geordnet nach Konzept und Movens als sich ggf. wiederholender Kreislauf.



Anmerkungen: **Syst.:** Systemische Ebene (1); **Insti.:** Institutionelle Ebene (2); **Ang.:** Angebotsebene (3); **GI:** Grenzindikator; **Soz.k.:** Soziale Raumkonstruktion; **GM:** Grenzmotiv

Abbildung 9: Empirisch-reflexive Gesamtkonzeption einer Bildungsregion

Die Gesamtkonzeption ist argumentativ wie folgt zu interpretieren:

- Konzept und Movens der Regionenkonstruktion stehen einander gegenüber (rot vs. blau), sind jedoch wechselseitig miteinander verbunden (Farbverlauf): mittels essenzieller Bestimmungsfaktoren der Ausgestaltung von Bildungsregionen (äußerer Kreis), geordnet nach den Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Region (innerer Kreis).
- Die Logik der Darstellungsweise besteht einerseits in der Abfolge einander begründender Gestaltungselemente (Pfeilrichtung), wobei beide Teile – das Regionenkonzept sowie das inhaltliche Bestimmungsmoment Bildung – an inhaltlicher wie auch analytischer Tiefe gewinnen, je mehr Bestimmungselemente in

die Regionenkonstruktion einfließen (Farbverlauf von schwach bis stark). Das bedeutet auch, dass real existierende Formen von Bildungsregionen nicht Ausprägungen auf allen Ebenen aufweisen müssen und dieses Modell ergo ohne festgelegten Startpunkt auskommt. Die Modelllogik sieht zudem vor, dass einander bedingende Gestaltungselemente von jeweils Region und Bildung in einander gegenüberliegenden Kreissektoren verortet sind.

- Das Modell lässt eine Wirkrichtung von Gestaltungselementen erkennen, welche als reflexiver Prozess begriffen mehrmals durchlaufen werden können: von planerischen über strukturelle Umstände zu Nachfrage und Gestaltung von Angeboten. Iterationen können sich ergeben, wenn sich z. B. die Zusammensetzung des Netzwerks und damit die Zielsetzungen ändern. Insofern ließen sich die Gestaltungselemente des Modells für einen vorliegenden Fall entsprechend prüfen und iterativ weiterentwickeln.
- Obwohl aus analytischer Hinsicht ohne Startpunkt auskommend, wird die Aussage des Modells leichter nachvollziehbar, wenn man es ausgehend von der Prämisse interpretiert, eine Region benötige ein sie inhaltlich bestimmendes Moment. Dann beginnt man mit der Bestimmung eines Grenzmotivs („12 Uhr“). Je nach Wahl schließt sich im Uhrzeigersinn in der rechten Kreishälfte eine Reihe von Gestaltungselementen an. Im vorliegenden Fall des Grenzmotivs „Bildung“ sind diese nach Ebene des Bildungswesens geordnet: angefangen von der übergeordneten systemischen Ebene, über die Mesoebene der Bildungsinstitutionen, bis hin zu Bildungsangeboten selbst. Diese Anordnung entspricht einerseits einem realen systematischen Planungsprozess und lässt andererseits eine Wirkrichtung von Gestaltungselementen erkennen: von planerischen über strukturelle Umstände zu Nachfrage und Gestaltung von Angeboten. In diesem Sinne bedingen die Elemente des äußeren Kreises die Ausgestaltung einer Bildungsregion, einander mitunter in Form von Pfadabhängigkeiten jedoch auch gegenseitig.

Inhaltlich lässt sich die Anordnung der das Movens der Regionenkonstruktion bestimmenden Elemente so nachvollziehen:

1. Die *Ebene*, auf welcher die Regionenkonzeption gesteuert wird, bestimmt die Ausgestaltung des Grenzmotivs grundlegend. Im vorliegenden Fall einer Bildungsregion rekurriert dies auf die Zusammensetzung und Organisationsform der involvierten Akteur:innen: Aus welchen Ebenen des *Bildungs*-Systems werden sie akquiriert und welche Perspektive auf den Zusammenhang von Bildung und Region nehmen sie ein (systemisch, institutionell, angebotsbezogen)?
2. Die jeweilige Zusammensetzung der Akteur:innen auf systemischer Ebene beeinflusst die Festlegung gemeinsamer *Ziele*, bestimmt also den *Zweck* des Vorhabens, und gibt den *Aktionsrahmen* analog der in der Gruppe vorhandenen Kompetenzen vor, um ihn in die Tat umzusetzen.
3. Die Wirkung von Institutionen des Bildungswesens in Bezug auf jene Ziele und Aktionen variiert in Relation zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen *Regio-*

nalstruktur des regionalen Umfeldes. Von *Konkurrenz* durch und *Kooperation* mit anderen Bildungsakteur:innen gehen dabei moderierende Einflüsse aus. Demgemäß (und zugleich nicht unabhängig von weiteren Einflüssen) prägt sich die regionale Anziehungskraft der Bildungseinrichtung in einem *Einzugsgebiet* mit (relativ) hohen Ausschöpfungsquoten aus.

4. Eng mit dem direkten Umfeld bzw. Einzugsgebiet der Bildungseinrichtung zusammen hängen die *Teilnahmebedingungen*. Obgleich demgemäß auch in systemischen und institutionellen Strukturen begründet, entfalten sie ihre Wirkung nicht zuletzt in Bezug auf spezielle Bildungsangebote und deren Gestaltung. Mittels der Kenntnis hindernder oder fördernder Teilnahmefaktoren lassen sich individuelle und wirtschaftliche *Bedarfe* ableiten und die Angebotsgestaltung entsprechend anpassen.
5. All diese inhaltlichen Aspekte präzisieren das Grenzmotiv und ermöglichen die Ableitung von *Grenzindikatoren* und somit die Bestimmung von Grenzen. Dabei gilt, dass die Grenzbestimmung erleichtert wird, je mehr Indikatoren in sie einfließen, je mehr Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Region sie widerspiegeln bzw. je besser sie sich kombinieren lassen (z. B. Zuständigkeitsbereiche bestimmter Netzwerkakteure, das Wissen um Potenzialausschöpfungsquoten und die Kooperationen mit entsprechenden weiteren Anbietern).
6. Damit fließen die bildungsbezogenen Grenzindikatoren in die Regionenkonzeption ein. Da Letztere auf einem sozial konstruierten Raumverständnis beruht, besteht in Bildung der Bezugswert, auf den sich die sozialen Handlungen inhaltlich beziehen, die innerhalb der vorherrschenden territorialen Struktur räumliche Aneignungs- und Gestaltungsprozesse auslösen, welche letztlich das konstituierende Moment von Regionen darstellen.
7. In jener Verbindung aus Handlung (bedingt durch das inhaltlich bestimmende Moment Bildung) und Raum (bedingt durch strukturelle Faktoren) ist eine Interrelation impliziert: Die konzeptionellen (Region) und inhaltlichen (Bildung) Gestaltungselemente einer solchen prototypischen Bildungsregion entstehen als solche nicht rein intrinsisch, sie sind immer auch das Produkt extrinsischer Einflüsse und bedingen sich demnach potenziell zum Teil gegenseitig.
8. Obgleich hier in einer Art Pfadmodell dargestellt, das muss hervorgehoben werden, stehen die Ausprägungen einzelner Elemente potenziell in Wechselwirkung mit weiteren Einflüssen. Vordergründig von Bedeutung ist dies aus Sicht der Regionenbildung für (1) den Ursprung des Grenzmotivs, (2) die soziale Bedingtheit des Regionalraums und (3) die Ableitung der Grenzindikatoren (im Modell dargestellt durch gegenüberliegende Kreissektoren):
 - (1) Obwohl prinzipiell auch als Selbstzweck bestimmbar, ist das Grenzmotiv Bildung im realen Kontext immer mit einer sozialen Intention versehen: Eine Bildungsregion *soll* z. B. die Attraktivität eines territorialen Raumes steigern, indem das Bildungsangebot erweitert oder Bildungschancen verbessert werden. Zwar ist, wie bereits beschrieben, die genaue Ausgestaltung des Motivs durch eine Vielzahl von Elementen auf drei Ebenen bedingt, doch

wird in der Gegenüberstellung von Grenzmotiv und Angebotsebene (Kreissektor oben links und unten rechts) der wechselseitige Bezug von Regionenkonzept und Movens der Regionenbildung auch unvermittelt deutlich: das Makro-Konzept Region ist letztlich auf Individuen bezogen und deren Handeln erzeugt schließlich Region.

- (2) In gleichem Sinne findet das Kreissegment der sozialen Konstruiertheit des Raumes (Mitte links) seinen Konterpart in der institutionellen Ebene von Bildung. Hintergrund ist die Frage: Welche Strukturelemente (Infrastruktur, Institutionen, Organisationen etc.) beeinflussen die sozialen Handlungen von (Bildungs-)Akteur:innen in der regionalen territorialen Struktur? Darin enthalten sind auch die territoriale Struktur (also geografische Aspekte und politisch-administrative Strukturen) und, ihnen gegenüber, die (bildungs-)institutionelle Struktur bzw. Vernetzung.
 - (3) Die Frage nach der Bestimmung von Grenzen (Kreissektor unten links) wird im Kern auf systemischer Ebene der Bildungssteuerung beantwortet. Auch hier gilt daher: Weiterführende Analysen dieses Zusammenhangs sollten die im Modell beschriebenen Elemente nach Möglichkeit nicht außer Acht lassen; theoretisch wird aber Raum für weitere Zusammenhänge eingeräumt.
9. Im Zentrum all dessen stehen Daten, ohne die jene Argumentation in der Praxis der Regionalentwicklung und Bildungssteuerung nur theoretischen Nutzen besäße (Kap. 3.1.2). Selbst die wissenschaftliche Weiterentwicklung jenes heuristischen Modells käme ohne weitere empirische Begründung schnell an ihre Grenzen.

Die dargestellte prototypische Gesamtkonzeption einer Bildungsregion – samt ihrer Terminologie, Argumentationsstruktur wie auch involvierten Gestaltungselemente – versteht sich einerseits als theoretischer Beitrag zur Weiterentwicklung des fachlichen Diskurses um Bildungsregionen. Analog besteht in ihr zudem die Grundlage der in dieser Arbeit durchgeführten Falluntersuchung. Das vorgeschlagene empirisch-reflexive Modell stellt mit seinen integrierten Gestaltungselementen dazu Untersuchungskategorien bereit, welche vorliegende Konzepte von Bildungsregionen charakterisieren helfen. Seine innere Struktur bzw. die zugrunde liegende Argumentation der wechselseitigen Bedingtheit der Gestaltungselemente bietet eine Grundlage für die Analyse und den Vergleich verschiedener Bildungsregionen, mit deren Hilfe es sich erweitern lässt.

Obwohl hier einzig auf Bildung bezogen, kann der Aufbau des Modells den Eindruck von Modularität erwecken: als ob Bildung als thematisches Plug-in auf der Movens-Seite gegen andere Inhalte austauschbar wäre. Damit würde es sich um ein generisches Modell handeln, worin analog auch andere Grenzmotive mit „Region“ in Verbindung gesetzt werden könnten. Dies ist insofern zu diskutieren, als es die Reichweite und den Geltungsanspruch des Modells direkt beträfe, wären Bildungsregionen in diesem Fall doch lediglich ein spezifisches Anwendungsfeld. Die im Modell enthal-

tenen Gestaltungselemente entstammen einer dreigliedrigen Analyse (Kap. 2.2) des Zusammenhangs von Region und Bildung im Speziellen, aus welcher sowohl theoretische wie auch empirisch geprüfte Zusammenhänge destilliert wurden. Innerhalb des Modells sind diese als regionale Gestaltungsfaktoren bildungsspezifisch aufeinander bezogen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass dieses Schema auch in anderen Kontexten eine erklärende Aussagekraft besitzt. Dort jedoch wären die Zusammenhänge nicht in gleicher Weise theoretisch bzw. empirisch belegt. Gerade die systemischen Gestaltungselemente der Zweck- und Aktionenwahl erscheinen athematisch, weil sie nicht auf Bildung, sondern mit dem zugrunde liegenden Netzwerkcharakter auf einen organisationalen Faktor Bezug nehmen.

Die auf institutioneller Modellebene integrierten regionalen Strukturen, Kooperationen bzw. Konkurrenzen sowie Einzugsgebiete sind leicht mit zahlreichen Inhalten abseits von Bildung in Verbindung zu bringen, obwohl ihre spezielle Bedeutung nur für Bildung belegt wurde. Übertragen auf einen ökonomischen Regionalkontext, beispielhaft etwa in Form einer fiktiven „Mittelstandsregion“ zur Förderung der Regionalwirtschaft, ließe sich analog zu Bildungsregionen argumentieren, dass die Umsetzung damit verbundener *Zwecke* und *Aktionen* durch Kenntnisse der Sozial- und Wirtschaftsstruktur begünstigt würde. Auch die Einschätzung von *Konkurrenzsituationen* sowie Synergien durch *Kooperationen* dienen einem solchen Regionenzweck in gleicher Weise wie im Falle der Bildung. Das *Einzugsgebiet* besäße analog Geltung, z. B. indem es den Einsatz von Marketingmaßnahmen bestimmte.

Übersetzt in die Rhetorik um Wirtschaftssubjekte wäre *Bedarf* mit Nachfrage in ein Verhältnis zu setzen und damit ein Indikator von Art und Umfang notwendiger Güter, also wirtschaftlicher Nachfrage. Gerade bei der Kategorie *Teilnahmebedingungen* wird jedoch der spezielle Bildungsbezug deutlich. Denn bezogen auf Bildung werden diesbezüglich dezidiert Bildungskonzepte und Gestaltungsmerkmale adressiert, die sich nicht ohne Inhaltsverluste auf Produkte oder Dienstleistungen innerhalb des Beispiels übertragen lassen. Damit veranschaulicht das Beispiel, dass sich das Modell grundsätzlich übertragen lässt, dabei jedoch eine zunehmende Unschärfe der Aussagekraft seiner Analyseergebnisse nicht ausgeschlossen werden kann, weil die den Analyseebenen zugrunde liegenden Zusammenhänge im Speziellen für Bildung hergeleitet wurden. Dem Modell einen generischen Typus und damit weitreichenden Geltungsanspruch zu attestieren, ist vor diesem Hintergrund abzusehen.

Bevor das folgende Kapitel die Methodik der Falluntersuchung erläutert, wird die Einführung eines weiteren Bildungsbereichs vonnöten, welcher in der Studie zum Tragen kommt: wissenschaftliche Weiterbildung. Zwar lässt sie sich in die bisherige Argumentation gerade aus Sicht regionaler Bildungssteuerung gewinnbringend einpassen, aufgrund spezieller Implikationen hinsichtlich ihrer begrifflichen Definition, möglicher Zielgruppen, und da sie gegenwärtig für die Regionalentwicklung nur unter besonderen Umständen Wirksamkeit entfaltet, findet ihre Besprechung gesondert im nachfolgenden Exkurs statt.

3 Aufbau und Methodik der empirischen Falluntersuchung

Der empirische Teil dieser Arbeit – die Falluntersuchung – dient dazu, das theoretische Modell von Bildungsregionen zur Analyse eines realen Einzelfalls einzusetzen, um dessen Charakteristika aufzudecken, ursächlich zu erklären und dabei ein tieferes Verständnis über Gestaltungselemente des Aufbaus von Bildungsregionen zu entwickeln (Kap. 3.2). Die Kernaussage des im vorangegangenen Kapitel hergeleiteten Modells von Bildungsregionen lautet: Jenseits generischer theoretischer Definitionen wird die wirkliche Gestalt von Bildungsregionen durch zahlreiche Faktoren beeinflusst, die im Einzelfall zu prüfen sind. Die generelle Diversität regionaler Settings erfordert es, regionale Merkmale möglichst spezifisch zu erfassen. Das gilt für beide Seiten der vorliegenden Studie: den empirischen Test der im Modell beschriebenen Zusammenhänge wie auch die Erprobung seines Mehrwertes für die Bildungssteuerung innerhalb eines realen Kontexts.

Kapitel 2 beschreibt das Rational der Falluntersuchung, ihres Aufbaus sowie der verwendeten Datenbasis und Methodik. Dieses Kapitel 3 grenzt den Forschungsgegenstand in fünf Schritten ein: (1) indem der Projektkontext dargestellt wird, aus dem heraus die vorliegende Arbeit entwickelt wurde (Kap. 3.1.1); (2) durch die Einführung eines für die regionale bzw. lokale Bildungssteuerung bedeutenden Konzepts, welchem im Zuge der Falluntersuchung elementare Bedeutung zukommt: die datenbasiert-bedarfsorientierte Entwicklung von Bildungsangeboten (Kap. 3.1.2); (3) mittels Vorüberlegungen zur regionalorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung, welche ein zentrales Ziel innerhalb der untersuchten Region darstellt und die auch einordnen, warum die vorliegende empirische Regionaluntersuchung eine Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht, die vornehmlich Angebote im Fernstudienmodus anbietet (Kap. 3.1.3); (4) indem daraus abgeleitet forschungsleitende Fragen formuliert werden, welche die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes sowie die Vorgehensweise innerhalb der Studie transparent machen (Kap. 3.2); (5) indem anhand des zur Analyse dienenden Modells dargelegt wird, welche empirischen Regionaldaten zu welchem Zweck Verwendung finden und wie die entsprechenden Datensätze zustande kamen (Kap. 3.3).

Kapitel 3.2 beinhaltet zudem die Beschreibung des Aufbaus der Studie. Deren Grundlage besteht im Modell von Bildungsregionen (Kap. 2.3.2), dessen Einzelteile mit empirischen Daten beschrieben werden. Eine Übersicht verdeutlicht, welche Forschungsziele dabei im Vordergrund stehen und welche Daten dabei zum Einsatz kommen (Abb. 15). Woher die Daten stammen und wie sie analysiert werden, ist Thema von Kapitel 3.3.

3.1 Die Falluntersuchung: Kontext

Diese Arbeit behandelt das Thema Bildungsregionen einerseits in theoretischer Hinsicht (Kap. 2) und andererseits empirisch in Form einer Falluntersuchung (Kap. 4). Dabei dienen die theoretisch hergeleiteten Gestaltungselemente von Bildungsregionen (Kap. 2.3) als Untersuchungskategorien der Studie (Kap. 3.2).

Die einzelnen Unterabschnitte des Kapitels 3 konstruieren den Forschungsgegenstand, der innerhalb der empirischen Falluntersuchung mittels theoretischem Bezug zum Modell der Bildungsregionen gedeutet wird. Das Kapitel leitet die Motivation zur vorliegenden Arbeit aus dem Kontext eines Forschungsprojektes und dessen Untersuchungsregion her (Kap. 3.1.1). Zudem führt es in das ebenfalls im übergeordneten Forschungsprojekt verwurzelte Konzept der datenbasiert-bedarfsorientierten Entwicklung von Bildungsangeboten ein (Kap. 3.1.2). Es mündet darin, einführende Vorannahmen zu zentralen Gegenständen des Forschungsprojektes E^B zu machen und ihre Eignung für die empirische Untersuchung von Bildungsregionen gemäß des in dieser Arbeit vorgeschlagenen Analysemodells zu verdeutlichen: der regionalorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des Grenzmotivs der Untersuchungsregion (Kap. 3.1.3). Darauf aufbauend werden in Kapitel 3.2 die Forschungsfragen und der Aufbau der vorliegenden Studie beschrieben.

3.1.1 Projektkontext: Hintergrund der Forschungsfragen

Das mit der vorliegenden Arbeit verfolgte Forschungsvorhaben zu Bildungsregionen ist unmittelbar mit dem Verbundforschungsprojekt „E^B II: Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung – Nachhaltige Entwicklung bedarfsgerechter wissenschaftlicher Weiterbildung“⁴⁴ verbunden. Der Anstoß zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsregionen entstammt der Projektarbeit und die vorliegende Studie sowie E^B widmen sich demselben geografischen Raum. Die Herleitung der forschungsleitenden Fragen dieser Arbeit soll daher im Projektkontext erfolgen.

Das Projekt E^B (Teile I & II, Laufzeit August 2014 bis Juli 2020) ist Teil des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“⁴⁵, den das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) auflegte. Die gesamte Projektreihe wurde von der Bundesregierung ins Leben gerufen, um „[...] das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, sowie neues Wissen schnell in die Praxis zu integrieren und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufs begleitenden Studium zu stärken“ (BMBF, 2010). Das Verbundprojekt⁴⁶ E^B verfolgt das übergeordnete Ziel, berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildungsangebote so

44 <https://e-hoch-b.de/e-hoch-b/>

45 <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>

46 Involviert sind außerdem die Hochschule Kaiserslautern sowie die Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen.

zu entwickeln, dass sie mehr als bisher an den Lernbedürfnissen der Bevölkerung angelehnt sind, der Vereinbarkeit von Studium, Arbeit und Alltag Vorschub leisten und gleichzeitig den Bedarfen der regional ansässigen Wirtschaft entsprechen (Verbundprojekt E^B).

Das Projekt fokussiert im Kern auf die Westpfalz und mit ihr auf eine Region, die in besonderem Maße demografisch und ökonomisch herausgefordert ist (Bäcker & Heinze, 2013; Dahme & Wohlfahrt, 2011; Naegele, 2010). „Sie zeichnet sich durch eine Wirtschaftsstruktur aus, die in weiten Teilen durch mittelständische Unternehmen geprägt ist. Gleichzeitig nimmt die Bevölkerungsdichte u. a. aufgrund des demografischen Wandels zunehmend ab“ (Steinmüller & Schwikal, 2018: 1). Speziell in Bezug auf derart ländliche Regionen ist zu erwarten, dass Überalterung, Qualifikationsverlust, Ungleichheit der Geschlechterproportionen und der Funktionsverlust sozialer Netzwerke innerhalb der Gesellschaft weiter zunehmen, während sich die Infrastruktur sowie die Bildungs- und Gesundheitsversorgung verschlechtern (Hauss, Land & Willich, 2006). Um Regionen die Chance zu geben, sich angesichts dessen aus sich selbst heraus zu entwickeln, fokussiert E^B auf den akademischen Weiterbildungssektor als Motor der Regionalentwicklung.

Damit werden zwei übergeordnete Ziele verfolgt: Einerseits spiegelt das Vorhaben die sozialpolitische Forderung wider, Angehörigen aller Gesellschaftsteile chancengleiche Partizipationsmöglichkeiten an (hochschulischer) Bildung einzuräumen, etwa im Zuge Lebenslangen Lernens. Zum Zweiten soll dem regionalen Fachkräftemangel durch die Entwicklung von Bildungsangeboten entgegengetreten werden, welche sich direkt an den Bedarfen der Wirtschaftsakteur:innen sowie den Anforderungen und Bedürfnissen potenzieller neuer Zielgruppen orientieren (Weber & Neureuther, 2017). „Der Fokus des Ansatzes liegt diesbezüglich auf der Berücksichtigung zielgruppenbezogener Voraussetzungen bei der Planung und Gestaltung von Studienangeboten, die insbesondere bei Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hinblick auf Anforderungsdimensionen wie z. B. Vorwissen oder zeitliche Ressourcen unterschiedlich ausgeprägt sein können“ (Steinmüller & Schwikal, 2018: 1).

Die Grundlage dafür bilden Kenntnisse über gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandlungstendenzen innerhalb der Region (etwa den regionalen Fachkräftebedarf), welche in die Angebotsentwicklung einfließen. „Damit zielt das Projekt auf eine Verbindung von Hochschul- und Regionalentwicklung durch eine regional orientierte und zugleich räumlich unspezifische Hochschulöffnung“ (Marks, 2015: 3). Entsprechend dem Credo der Förderlinie „Offene Hochschule“ sollen im Zuge dessen explizit neue Zielgruppen für hochschulische Bildungsformate adressiert werden: Im Speziellen geht es dabei um wissenschaftliche Weiterbildung (Kap. 3.1.3).

„Daher wird ein ‚evidenzbasierter Ansatz‘ der Angebotsentwicklung verfolgt. Das bedeutet, dass die Weiterbildungsangebote auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse zum Fachkräfte- und Weiterbildungsbedarf entwickelt werden. Die Forschungsergebnisse speisen sich insbesondere aus qualitativen und quantitativen Erhebungen in der Region“ (Verbundprojekt E^B).

Um den in diesem Zitat aus dem Projektumfeld adressierten Ansatz weiter zu differenzieren, sei hervorgehoben: Die Bedarfsermittlung ist *datenbasiert* und zielt auf eine Feststellung der Anforderungen. Die Angebotsentwicklung ist *evidenzbasiert*, da sie auf Grundlage der ermittelten Daten vorliegende fundierte Theorien zur Angebotsentwicklung nutzt.

Abbildung 10 verdeutlicht den Ansatz der drei Projekthochschulen, die Bedarfsermittlung, die Angebotsentwicklung sowie die systematische Begleitung von deren Umsetzung am Ziel der Entwicklung einer regionalen Weiterbildungsstruktur auszurichten. Sie soll an den Bedarfen und Erwartungen aller regionalen Adressatengruppen orientiert sein, die durch die Angebote erreicht werden: den Unternehmen, deren Beschäftigten sowie der breiteren Bevölkerung als Quelle neuer Zielgruppen (Seitter, 2014). In diesem Sinne wird Bedarf als individueller Bedarf aufgefasst, welcher sich gegenüber einer Nachfrageorientierung noch nicht auf ein konkretes Angebot bezieht (Schwikal, Steinmüller & Rohs, 2017).



Abbildung 10: Struktur des Projektes E^B (Schmidt, Rohs & Arnold, 2018)

Kenntnisse über diese vielfältigen Bedarfslagen mit regionalem Fokus zu erlangen, bedeutet aus Projektsicht, sie selbst erheben zu müssen. Denn dessen spezieller regionaler Fokus lässt sich kaum mittels bereits bestehender Studien und Datensätze

abbilden, da sie keine ausreichenden Fallzahlen auf z. B. Kreisebene aufweisen bzw. aus Datenschutzgründen mit einem Sperrvermerk belegt sind. Zudem zielt das Projekt mit der Entwicklung von Bildungsangeboten auf ein Instrument der Regionalentwicklung, welches regional ansässige Akteur:innen aus Bildungssteuerung, Wirtschaft und Gesellschaft niederschwellig und ggf. netzwerkartig integrieren soll und insofern in seiner geografischen Reichweite beschränkt ist. Daher wurde bereits früh in der Projektlaufzeit eine „E^B-Region“ definiert: einerseits forschungspragmatisch als klar begrenzter Erhebungsraum, andererseits diskursiv dem Zweck geschuldet, die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Hochschulöffnung für die Regionalentwicklung weniger abstrakt als anhand eines trennscharfen Fallbeispiels zu untersuchen.

Wie später (Kap. 4.3) ausführlicher dargestellt, wurde zu diesem Zweck die Untersuchungsregion anhand eines Einzugskreises um den zentralen Bildungsstandort Kaiserslautern definiert: mittels eines Einzugsradius von einer Stunde Fahrzeit mit den öffentlichen Verkehrsmitteln bzw. dem motorisierten Individualverkehr (Abb. 20). Obwohl Gegenstand der Falluntersuchung, soll dies aus zwei Gründen bereits hier Erwähnung finden: Erstens beziehen sich alle im Rahmen des Projektes erhobenen Daten nur auf diese Region. Zweitens birgt, wie vorhergehend ausführlich diskutiert, die deduktive Regionskonstruktion (Kap. 2.1.2) die Gefahr, das Grenzmotiv der Region – und damit das Projektvorhaben und seine Wirkung(en) – ohne Evidenzen darüber auf einen Raum zu beschränken, dass sie nicht auch über ihn hinausreichen. Entsprechendes wird in Kapitel 4.5 diskutiert.

Es lässt sich zusammenfassen: Die Bedarfslagen (inhaltliche, organisatorische und andere Anforderungen an Bildung) regionaler wirtschaftlicher und sozialer Akteur:innen mit dem Ziel zu erheben, eine regionalspezifische (wissenschaftliche) Weiterbildungsstruktur und -kultur zu entwickeln, setzt spezielle Kenntnisse über die Region voraus. Dabei ist die Frage unumgänglich, welche Grenzen „Region“ in diesem Zusammenhang hat bzw. haben soll. Was im Grunde ein theoretisches Problem darstellt, wird spätestens im Rahmen der Bedarfserhebungen greifbar. Hier muss räumlich klar definiert werden, wer bzw. was Gegenstand der Grundgesamtheit ist. Oder, zuspitzend: Region ist Voraussetzung für Datenerhebung und Datenerhebung Voraussetzung für Steuerung, Angebotsentwicklung etc. Dieser Zusammenhang wurde bereits einige Male gestreift und soll im folgenden Kapitel (3.1.2) ausführlich diskutiert werden.

Eine derartige regionale Eingrenzung beeinflusst zudem, welche Wirtschafts- und Bildungsakteur:innen ein entsprechendes Weiterbildungsnetzwerk integriert und welche Formen der lokalen bzw. regionalen Bildungssteuerung dafür eingesetzt werden können. Kriterien zur Festlegung jener Regionengrenze – die Auswahl der Grenzdindikatoren – sollten daher nicht ad hoc festgelegt werden, sondern die regionalen bzw. lokalen Spezifika des betreffenden Gebietes berücksichtigen. Die vorliegende Arbeit entstand aus dieser Prämisse heraus. Sie geht von zwei grundsätzlichen Fragestellungen aus:

1. Wie lassen sich Bildungsregionen allgemein charakterisieren?
2. Welche Charakteristika bestimmen die E^B-Bildungsregion?

Bevor die projektspezifische Bildungsregion datenbasiert analysiert und charakterisiert wird, soll, wie in Abbildung 11 dargestellt, also zunächst ein davon unabhängiges, allgemeines theoretisches Konzept zu Bildungsregionen erarbeitet werden. Letzteres wird im ersten Teil dieser Arbeit als empirisch-reflexives Modell hergeleitet (Kap. 2.3). Es dient im zweiten Teil als Grundlage für die Falluntersuchung (Kap. 3.2).

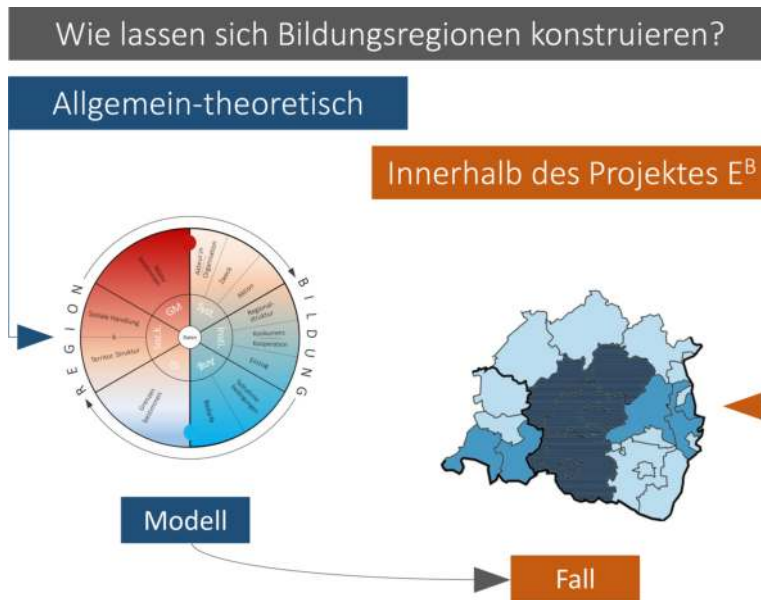


Abbildung 11: Forschungsleitende Fragen im Projektkontext

Kapitel 3.2 stellt das Forschungsdesign der Falluntersuchung auf Basis des Modells dar. Darin wird deutlich, dass die im Modell enthaltenen Gestaltungselemente von Bildungsregionen in der vorliegenden Studie als Analysekatoren zur Charakterisierung der Untersuchungsregion dienen. Zuvor jedoch beschreibt das folgende Kapitel das projektspezifische regionale Setting, innerhalb dessen die Falluntersuchung durchgeführt wurde.

3.1.2 Anwendungskontext: Datenbasierte regionale Bildungssteuerung⁴⁷

Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Modell kann Bildungsregionen auf Basis empirischer Daten charakterisieren. Dafür notwendige Informationen reichen von Angaben zu Akteursnetzwerken, über Regionalstrukturmerkmale, bis hin zu Teilnahmebedingungen. Insofern bildet es zentrale Handlungsfelder der kommunalen bzw. regionalen Bildungsplanung und -steuerung ab und betrifft mit seiner Datenbasierung eine aktuelle Debatte. Die Erkenntnisse der Falluntersuchung (Kap. 4) zeigen Grenzen der Datenbasierung für die Praxis auf. Der folgende Abschnitt soll daher den

47 Dieser Abschnitt erscheint mit nur geringen Änderungen als Beitrag in Rohs, Schmidt & Dallmann (2020).

Begriff der „Bildungssteuerung“ eingrenzend einführen und das Potenzial datenbasierter regionaler Bildungssteuerung diskutieren. Seinen Ausgangspunkt bildet ein Auszug aus einem Interview, in welchem der ehemalige und langjährige Vorsitzende (1991 bis 2011) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Prof. Dr. Ekkehard Nuissl, zum Nutzen von datenbasierter Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument für Weiterbildungsinstitutionen Stellung nimmt. Er bringt darin die Ambivalenz datenbasierter Bildungssteuerung pointiert zum Ausdruck, indem er zwar gerade für den regionalen Kontext einen Mehrwert erkennt, diesen jedoch an eine valide Basis relevanter Daten knüpft, deren Bereitstellung problembehaftet sei und insofern den Kern der vorliegenden Falluntersuchung betrifft:

„Ich finde, es ist grundsätzlich richtig und wichtig, dass man über verlässliche Daten verfügt, zum Beispiel wenn man Förderentscheidungen trifft, und dass diese Daten auch transparent sind, dass sie öffentlich zugänglich sind, dass Leute sie auch zur Kenntnis nehmen können. Es gibt zwei Hauptprobleme, die dabei auftreten können. Das ist zum einen die Qualität der Daten: In der Weiterbildung ist es ausgesprochen schwierig, alle wesentlichen Daten zusammenzutragen, die den ganzen Bereich abdecken – es ist sogar schwierig, zu definieren, was die wesentlichen Daten sind. Beispielsweise gibt es Träger und Anbieter, die selbst keine differenzierte Statistik haben und deshalb auch keine verlässlichen Zahlen liefern können. Es ergeben sich auch Ungleichgewichte zwischen verschiedenen Trägerbereichen, wie die Angebote kategorisiert werden. Da muss man sehr genau hinschauen, welche Informationen eigentlich gesammelt werden. Aber was ich gut finde: Man kann - vor allem in einem regionalen Kontext - besser überblicken, was passiert. Das andere Problem betrifft den Bereich der Steuerung: Die Frage ist dabei, wie man eigentlich Weiterbildung steuern soll und kann“ (Egger, 2017: 6).

Bildung wird zunehmend aus regionaler Perspektive betrachtet. Dem liegt oft „die Annahme zugrunde, dass in der Region bzw. in der Kommune eine politikfeldübergreifende Arena vorliegt, in welcher unter anderem durch eine räumliche Nähe und (vermeintlich) höhere Wissensbestände der Akteure über die Gegebenheiten vor Ort angemessener auf lokale Herausforderungen im Bildungsbereich reagiert werden kann, als dies von Landes- oder Bundeseite aus geschehen könnte“ (Sendzik, 2018: 2). Gleiches betonen Nuissl und Nuissl (2015) für das Konzept der Bildungslandschaften, wonach die direkten Kommunikationsmöglichkeiten „vor Ort“ das „ganzheitliche, ökologische Miteinander“ (Nuissl & Nuissl, 2015: 7) bildungsrelevanter Einrichtungen erleichterten. Eckert und Tippelt (2017) stellen anhand zahlreicher Beispiele die Breite der Möglichkeiten einer regionalen Bildungspolitik heraus – darunter neben den bereits genannten supranationalen bzw. vom Bund geförderten Projekten wie „Lernende Regionen“ (Kap. 2.2.2) auch Informationsportale wie Eurydice⁴⁸, die Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA⁴⁹) der EU bzw. die vom BMBF initiierten Transferagenturen⁵⁰ für Bildungsmanagement in der ruralen Fläche. „Städte und Kommunen haben damit vielfältige Möglichkeiten, bildungspolitisch im Sinne einer Förderung Lebenslangen Lernens aktiv zu werden. Da in viele

48 http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/index_de.php

49 <http://eacea.ec.europa.eu/>

50 <http://www.transferagenturen.de/>

der aufgezeigten Projekte Monitoring-Strategien integriert sind, ist mit der Entscheidung für ein bestimmtes Konzept auch die Entscheidung für eine bestimmte Art des Monitorings verbunden“ (Eckert & Tippelt, 2017: 55).

Der Deutsche Weiterbildungsatlas belegt die Relevanz einer regionalen Perspektive, indem er unterschiedliche Teilnahmequoten auf regionalspezifische Faktoren zurückführt (Bürmann & Frick, 2015; Martin & Schömann, 2015; Wittenbrink & Frick, 2018). In zahlreichen Politik- und Lebensbereichen zur bedeutenden Entscheidungsgrundlage geworden, wird Daten in diesem Sinne auch in der regionalen Bildungssteuerung ein großes Potenzial zugeschrieben (Gehrmann, Pelzmann & Matthes, 2015). Die Prämisse: eine regionalräumliche Eingrenzung ermögliche Daten mit hoher (regionaler) Spezifität, also einer dementsprechend (vermeintlich) größeren Aussagekraft. Eine derartige Datengrundlage kann Steuerungsentscheidungen begünstigen und proaktive Strategien der Bildungssteuerung unterstützen (Döbert & Weishaupt, 2015b; Niedlich & Brüsemeister, 2016). „Management ist demnach erforderlich, um die verschiedenen Bildungseinrichtungen in der Region oder der Kommune zu einem Ganzen zu formen“ (Nuissl & Nuissl, 2015: 9).

Auch die regionalorientierte Bildungsforschung ist auf robuste Daten angewiesen, um sozialräumlich kleinteiligere Zusammenhänge zu belegen. Jedoch spiegeln Erfahrungen aus der Praxis derart positive Wirkungen oft nicht wider. Denn regionalen Bildungsdaten sind hinsichtlich Verfügbarkeit, Kosten-Nutzen-Verhältnis und Aussagekraft engere Grenzen gesetzt, als es die theoretische Beschreibung ihres Potenzials vermuten lässt. Der Einsatz regionaler Bildungsdaten ist eng verbunden mit der Bedeutungszunahme des Regionalen innerhalb des Bildungssystems und seiner Steuerung. So stellen beispielsweise Bildungslandschaften (Emmerich, 2016), regionale Bildungsbüros (Sendzik, 2018) oder Bildungsregionen aktuelle Ergebnisse administrativer bzw. steuerungsbezogener Reformaktivitäten innerhalb des Bildungssektors dar (Emmerich, 2011). Bildung von der Länderebene zu lösen und in regionalen bzw. lokalen Kontexten zu steuern und erforschen, wird mit komparativen Informationsvorteilen aufgrund räumlicher Nähe (Sendzik 2018) nicht zuletzt vor dem Hintergrund steigender Bildungsnachfrage (Weishaupt, 2010) begründet. „Regional“ bzw. „lokal“ sind in dieser Darstellung Ausdruck der Prämisse, ein begrenzter – den Akteur:innen „bekannter“ – Wirkungsraum sei der Bildungssteuerung zuträglich (BMBF, o. J.a). Gerade in der öffentlichen Debatte darüber, wie sich das Bildungswesen allgemein verbessern und gleichwertige Lebensverhältnisse herstellen ließen, rückten Kommunen als Akteurinnen der Bildungssteuerung in den Fokus (Tegge, 2015).

„Während noch in den 1960er und 1970er Jahren Bildung durch direkte staatliche Eingriffe – mit strukturellen oder inhaltlichen Vorgaben – durch Mitteleinsatz sowie Rechts- und Verwaltungsvorschriften gesteuert wurde, ist man seit den 1990er Jahren vom Grundgedanken zentraler Steuerungsakteure nicht zuletzt durch die Erkenntnis abgewichen, dass Bildungsformen nicht linear ‚von oben‘ (top-down) durchzusetzen sind“ (Tegge, 2015: 28).

Ein Verständnis von „Bildungssteuerung“ lässt sich vor diesem Hintergrund mit einem Rekurs auf die empirische Policy-Forschung entwickeln, in welcher die Erkennt-

nis generiert wurde, dass der Erfolg politischer Maßnahmen nicht nur in Abhängigkeit der Steuerungsfähigkeit der Politik selbst, sondern ebenfalls von der Steuerung der Adressat:innen bedingt wird (Mayntz, 2008). Wie Renate Mayntz (2004) bereits 1987 definierte, sei Steuern ein zielgerichtetes Handeln, welches aus analytischer Sicht von der Wirkung des Handelns zu unterscheiden sei, da es sich als Steuerungshandeln nicht am Steuerungserfolg bemesse. Vielmehr müsse es einem Subjekt zuzuschreiben sein und impliziere in diesem Sinne Steuerungsakteure sowie Steuerungsobjekte, welche in ihrer autonomen Dynamik die Adressat:innen des Steuerungshandelns seien (Mayntz, 1987). Grundsätzlich, so Tegge (2015), könne gleichermaßen direkt wie auch indirekt durch die Setzung von Rahmenbedingungen gesteuert werden. Im Bildungswesen sei (Tegge, 2015) eine direkte Steuerung u. a. dadurch gegeben, dass Bildungsangebote hinsichtlich ihres Zugangs eingeschränkt sowie in ihrer Zertifizierung festgelegt sind, Rahmenvorgaben ihre Ressourcenausstattung (z. B. Finanzmittel, Personal und Infrastruktur) bestimmen und durch inhaltliche Vorgaben (u. a. Curricula, Standards und Leitbilder) Grenzen für ihre Ausgestaltung bestehen. „Indirekt lassen sich die individuellen Entscheidungen der Bildungsteilnehmenden durch die Setzung von Rahmenbedingungen steuern (Döbert, 2007), beispielsweise durch die Schaffung familienfreundlicher Umgebungen oder infrastruktureller Anreizsysteme“ (Tegge, 2015: 25).

Wie Weishaupt (2017) offenlegt, ist mit einem bereits 1993 von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement herausgebrachten Konzept der Grundstein einer „neuen“, zunehmend kunden-, leistungs- und kostenorientierten kommunalen Bildungssteuerung gelegt worden, welche er als „evidenzbasierte, auf Bürgerbedürfnisse achtende und Kostenaspekte berücksichtigende strategische Steuerung der Kommunalentwicklung“ (Weishaupt, 2017: 3) interpretiert.

„Die Kommunen sind es, die mit ihren vielfältigen Bildungseinrichtungen die Bildungslandschaft der Länder und Deutschlands prägen“ (Döbert & Weishaupt, 2015a: 12). Mit diesen Worten rücken Döbert und Weishaupt in den Fokus, dass „tragende Bestandteile der öffentlichen und privaten Infrastruktur von Bildung in einer Region“ (Döbert & Weishaupt, 2015a: 12) – etwa in Form von Familienzentren, Kitas und Schulen, außerschulischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sowie der beruflichen Ausbildung und Erwachsenenbildung (zu welchen sie auch Hochschulen und Volkshochschulen zählen) (Döbert & Weishaupt, 2015a) – auf Ebene der Kommunen zu verorten seien. Damit würde die Kommune zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen in unterschiedlichen Lebenslagen, bestünden in ihr die Grundlagen für das Gelingen (oder Nicht-Gelingen) von Bildungsprozessen, was die berufliche Perspektive ebenso tangiere wie die gesellschaftliche Teilhabe und damit die Zukunftsfähigkeit einer Region (Döbert & Weishaupt, 2015a). Aus Sicht der empirischen Bildungsforschung, so Döbert und Weishaupt weiter, seien die mittels „neuer Steuerung“ (Bildungsmonitoring und -management⁵¹) zu lösenden kommunalen Probleme leicht zu identifizieren: So müsse „vor allem überall dort evidenzbasiert gesteuert werden, wo Bildungsungleichheiten eklatant existieren. Es leuchtet sofort ein, dass schon

51 Hierzu einführend z. B. Tegge, 2015.

auf der Input-Ebene, also bei den Bildungsangeboten und ihren Zugangsmöglichkeiten in einer Kommune, zielgruppengenau, differenziert und damit auch ungleich gefördert und unterstützt werden muss“ (Döbert & Weishaupt, 2015a: 18).

Die bereits oben angesprochenen und dazu dienlichen komparativen Informationsvorteile aus räumlicher Nähe werden in erster Linie im Aufbau und der Pflege „netzwerkförmiger Kooperationsstrukturen“ (Emmerich, 2011: 2) sichtbar. Das schließt Akteur:innen aus Politik, Verwaltung, Schule, Hochschule, außerschulischen Bildungseinrichtungen, Wirtschaft, Wissenschaft ebenso ein wie die Zivilgesellschaft (Sendzik, 2018). Damit verbunden ist die Entstehung lokaler bzw. regionaler Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die etwa in Form von regionalen Bildungsbüros (Sendzik, 2018) bestehen. Solche Netzwerke, vor allem jedoch regional ansässige Akteursgruppen sind mit der Aufgabe betraut, vorherrschende Problemlagen zu erkennen, zu benennen und „partizipative, nachvollziehbare und datengestützte Lösungsansätze“ (Sendzik, 2018: 2) zu entwickeln sowie darüber hinaus proaktiv zur Optimierung der Bildungsversorgung beizutragen. Emmerichs (2017) Einschätzung der Aufgabe der Bildungssteuerung abstrahiert diese Darstellung, sei durch sie doch ein Prozess zu gestalten, welcher langfristige Ziele strategisch verfolge und sich in Handlungskonzepten konkretisieren lasse. Valide Daten zur aktuellen Situation sowie zur Prognose beispielsweise zukünftiger Bedarfe können hierbei entscheidend unterstützen.

„Eine datengestützte Erfassung der Bildungssituation vor Ort ist die Voraussetzung für ein erfolgreiches kommunales und institutionenübergreifendes Bildungsmanagement. Ein kommunales Bildungsmonitoring liefert nicht nur eine wichtige Datenbasis, sondern weist auch auf bildungsrelevante Herausforderungen hin, wie sie sich zum Beispiel im demographischen Wandel und Fachkräftebedarf widerspiegeln“ (BMBF, 2019a).

Akteur:innen im Bereich der Bildungssteuerung, der Politik und Verwaltung sehen sich in zunehmendem Maße der Relevanz möglichst exakter Daten als Entscheidungsgrundlage gegenüber (Emmerich, 2016). Datenbasierte kommunale oder regionale Ansätze des Bildungsmanagements unterstützen verwaltungsinterne Prozesse und Abläufe, fördern die Etablierung von Beteiligungsstrukturen und erhöhen die Transparenz und Effizienz in der Steuerung von Bildung, wie sie sich etwa in der „Forderung nach Evidenzbasiertheit“ ausdrückt (Kopp, 2008). Das veranschaulicht auch der Blick in die Praxis regionalen Bildungsmanagements:

„Der Datenbasierung kommt im Bildungsmanagement eine bedeutende Rolle zu. Die Erarbeitung von Datengrundlagen, eine fortlaufende Beobachtung und Analyse sowie abschließende Evaluationen sind wichtige Schritte, um die Bildungslandschaft vor Ort zu bewerten und zu gestalten. Datenbasiertes Arbeiten ermöglicht eine Abkehr von persönlich-subjektiven Entscheidungen hin zu einer quantitativ-bewertbaren und somit objektiven Entscheidung im Bildungsbereich“ (Landratsamt Donauries, 2020).

Ferner lassen sich per Datenerhebung regionale Bildungsbedarfe innerhalb der Bevölkerung sowie des regionalen Wirtschaftssektors abbilden. Dies unterstützt einer-

seits die inhaltliche Angebotsplanung, erleichtert es jedoch auch – etwa im Rahmen der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung –, Curricula, Lehr- und Lernformate sowie organisatorische Angebotsaspekte an individuellen Bedürfnissen der (ggf. neuen) Zielgruppen zu orientieren. Die datengestützte Belegbarkeit von Bildungsbedarfen gereicht in weiterem Sinne der regionalen Fachkräftesicherung zum Vorteil – im Falle kontinuierlicher Daten auch nachhaltig. So ist es denkbar, die regionale Bevölkerung mittels ansässiger Bildungsanbieter und entsprechend der Unternehmensbedarfe weiter zu qualifizieren.

Empirische Daten bergen exploratives Potenzial für die Bildungssteuerung. So lassen sich auf regionaler Ebene etwa bisher unbekannte Bedarfe erkennen oder durch den Vergleich mit anderen Regionen auf spezifische, ggf. nicht offen zutage tretende Problematiken schließen. Beispielhaft dafür lässt sich das Konzept der Potenzialausschöpfungsquote⁵² im Weiterbildungsbereich anführen, deren analytisch kontrollierter interregionaler Vergleich im Falle von starken Abweichungen zwischen den Regionen oder auffälliger Trends den Handlungsdruck zur Prüfung und Verbesserung der strukturellen Gegebenheiten vor Ort erhöht (Wittenbrink & Frick, 2018). Auf diese Weise nutzen Daten der strategischen Entwicklung von Bildungsanbietern und -netzwerken: Das gilt für Grundschulen ebenso wie für Hochschulen und private Anbieter. Liegen entsprechende Daten vor und können Angebote besser an die Nachfrage angepasst werden, dann lässt sich letztlich die Bildungsbeteiligung erhöhen. Entsprechende Ansätze werden, oft im Rahmen sogenannter „Bildungsregionen“, mit der Aussicht verbunden, mittels Netzbildung eine Entwicklungsdynamik innerhalb des regionalen Bildungsraumes anzustoßen.

Bildungsdaten, oder in aufbereiteter Form Ergebnisse von Bildungsberichterstattungen bzw. Bildungsmonitoring, gehen häufig auf amtliche Statistiken zurück (Kühn, 2008). Nationale Bildungsberichte wie die PISA⁵³ oder internationale wie die IGLU⁵⁴-Studien orientieren sich in ihrer Grundstruktur am gleichen Muster wie regionale Bildungsberichte (Kühn, 2008: 15):

- Rahmendaten (demografische Entwicklung, wirtschaftliche und soziale Lage)
- Grundinformationen (Bildungsausgaben und -infrastruktur)
- Frühkindliche Bildung (Kindertageseinrichtungen)
- Allgemeinbildende Schulen (Grund-, Haupt-, Real und Gymnasialschulen sowie Förderschulen)
- Berufliche Ausbildung (Berufsbildende Schulen und Duales Ausbildungssystem)
- Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten)
- Weiterbildung (Volkshochschulen, betriebliche Weiterbildung)

52 Ein Maß dafür, wie viele Menschen theoretisch in Relation zu den regional spezifischen sozialen, wirtschaftlichen und demografischen Merkmalen der ansässigen Bevölkerung an Weiterbildung teilnehmen sollten: geschätzt u. a. anhand Altersstruktur, Bildungssituation, Siedlungs- und Infrastruktur und gesamtwirtschaftlichen Aspekten (Wittenbrink & Frick, 2018).

53 Programme for International Student Assessment.

54 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

Je nach Fragestellung gliedert sich dieses Schema in zahlreiche weitere thematische und regionalräumliche Ebenen auf, für die sich jeweils spezifische Daten aggregieren lassen. „Die meisten bildungsrelevanten Daten der amtlichen Statistik werden auf kommunaler Ebene

bis hinunter auf Gemeinde- oder Stadtteilebene erhoben – Städte können sich also recht leicht einen Überblick verschaffen. Landkreise haben es da schon etwas schwerer“ (Kühn, 2008: 15). Grundlegend liegen zahlreiche Datenquellen vor: Sie reichen von allgemeinen Haushaltsbefragungen wie dem Mikrozensus oder dem „Sozio-oekonomischen Panel“, die sich in Teilbereichen mit (Weiter-)Bildung befassen, über umfangreiche bildungsspezifische Panelstudien wie dem „Adult Education Survey“ oder dem „Continuing Vocational Training Survey“ der Europäischen Union, bis hin zu weniger umfangreichen Erhebungen mit spezifischem Fokus, wie etwa dem „Berichtssystem Weiterbildung“⁵⁵ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Je kleinräumiger die Bildungsberichterstattung ausfällt, desto flexibler lassen sich ihre Ergebnisse auf spezielle regionale Settings beziehen und desto mehr Planungssicherheit gewährleisten sie bei der Handhabung (Kühn, 2008). Analog können jene auf überregionalen bzw. internationalen Grundgesamtheiten basierenden Datensätze im räumlichen Nahbereich an ihre Grenzen stoßen, bis sie auf regionaler bzw. lokaler Ebene gar nicht mehr genutzt werden können: einerseits, weil sie aufgrund zu geringer Fallzahlen keine Aussagekraft besitzen, andererseits, da sie durch Datenschutzrichtlinien bedingt nur unvollständig zur Verfügung stehen (z. B. Sperrvermerke).

3.1.3 Angebotskontext: Bedarfsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung⁵⁶

Die Untersuchungsregion, in der diese Falluntersuchung angesiedelt ist, weist eine Besonderheit auf: Wissenschaftliche Weiterbildung nimmt in ihr eine zentrale Rolle ein. In der Logik des Projektes E^B ist sie ein besonderer Hebel für die Regionalentwicklung, begründet auf unterschiedlichen Ebenen ihres Zusammenhangs mit der Region (Rohs & Steinmüller, 2019b). Dementsprechend ist sie ein entscheidender Faktor der regionalen Bildungssteuerung. Dieser Abschnitt führt in die bedarfsorientierte Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote ein. Er schafft damit die Grundlage, um auch dieses Spezifikum der E^B-Region innerhalb der Falluntersuchung charakterisieren und vor dem Hintergrund eines Bildungsregionenkonzeptes interpretieren zu können. Dabei wird diskutiert, welche besondere Rolle die wissenschaftliche Weiterbildung für die Entwicklung einer Bildungsregion spielen kann. Gerade angesichts des vorliegenden Fallbeispiels einer durch eine Hochschule und das ihr angegliederte „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) geprägten Regionenkonstruktion wird in diesem Zusammenhang zudem eine Auseinandersetzung mit der Eignung der Angebotsform „Wissenschaftliche Weiterbildung“ sowie des Fernstudienanbieters DISC als Untersuchungsgegenstände für den Test des vorgeschlagenen Modells einer *räumlich* wirksamen Bildungsregion nötig. Es ist daher

55 Welches 2007 durch den Adult Education Survey abgelöst wurde und nur Daten bis einschließl. 2006 enthält.

56 Auszüge aus diesem Abschnitt erschienen bereits in Rohs, Steinmüller und Bender (2019).

erforderlich, eine der weiteren Analyse genügende begriffliche Eingrenzung wissenschaftlicher Weiterbildung vorzunehmen, die mögliche Rolle wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb einer Bildungsregion zu beleuchten, die Orientierung entsprechender Angebotsentwicklungen an regionalen Bedarfslagen zu erklären und in den Untersuchungskontext des Forschungsprojektes E^B einzubetten.

Wie in Kapitel 2.2.3 hergeleitet, gehen von Hochschulen in vielfältiger Hinsicht positive Effekte auf ihr regionales Umfeld aus. Speziell im Hinblick auf bildungsbasierte Regionalentwicklungsbestrebungen sind sie als zentrale Entwicklungsmotoren zu bezeichnen. Werden zusätzlich zu den diesbezüglich oft dominanten ökonomischen Prosperitätserwägungen auch normative Entwicklungsrichtlinien in Form gesellschaftspolitischer Zielsetzungen berücksichtigt, lassen sich weitere hochschulgetriebene Entwicklungspotenziale hervorheben. Dazu zählen in besonderem Maße die bildungspolitisch ubiquitären Forderungen nach einer Öffnung der Hochschulen mit dem Ziel der gesamtgesellschaftlich chancengleichen Partizipation an akademischer Bildung. Als Response auf diesen Reiz bettet sich die mehr und mehr zu vernehmende Akzentuierung des Potenzials wissenschaftlicher Weiterbildung ein in eine Argumentation, zumeist bestehend aus folgenden Eckpfeilern: Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote lassen sich bezüglich ihrer Zugangsvoraussetzungen gegenüber grundständigen Studiengängen offen (allgemeine Hochschulreife bei adäquater Berufserfahrung keine notwendige Voraussetzung) und müssen gegenüber der traditionellen Hochschullehre weniger Widerstand bei der Implementierung didaktischer Innovationen überwinden (z. B. Blended Learning, Flipped Classroom), können außerhalb des traditionellen hochschulischen Lehrportfolios regionalspezifisch gesteuert bzw. politisch gefördert und ggf. wirtschaftsnah an bestehenden Bedarfen (etwa Fachkräfte) orientiert werden.

Das Distance and Independent Studies Center der Technischen Universität Kaiserslautern wird im Kontext des Forschungsprojektes E^B als Anbieter derartiger wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote betrachtet. Warum gerade ein Fernstudienanbieter Gegenstand der vorliegenden regionalorientierten Untersuchung sein kann, begründet sich einerseits forschungspragmatisch und andererseits in der Generik des Untersuchungsmodells. So war, wie bereits einführend beschrieben, der Anlass dieser Dissertation das Forschungsprojekt E^B-Entwicklung durch Bildung, dessen Inhalte und Ziele eine Regionalentwicklung auf Basis wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote im bedarfsorientierten Fernstudienmodus adressieren. Die Projektregion weist aus sozialstruktureller, wirtschaftlicher, bildungsbezogener, geografischer und kultureller Hinsicht ein spezielles Setting auf (vgl. Kap. 4.3.5). Da datenbasiert ausgerichtet, erlaubte das Forschungsvorhaben zudem die Erhebung und Akquise einer breiten empirischen regionalen Datengrundlage, ohne welche die vorliegende Dissertation samt ihres empirisch-reflexiven Untersuchungsmodells kaum möglich gewesen wäre. Ergänzend ist hervorzuheben, dass jenes Modell allgemeingültig ausgerichtet ist. Es wurde gebildet, um eine möglichst große Bandbreite von Bildungsregionen bzw. Regionenkonstrukten untersuchen zu können. Insofern spricht einerseits grundsätzlich nichts gegen seinen Einsatz in Bezug auf ein Grenzmotiv, das – im E^B-

Projektkontext – anhand einer nicht primär agierenden Einrichtung gebildet wird. Andererseits thematisiert die untersuchte Projektregion die wissenschaftliche Weiterbildung im Fernstudienmodus nicht in „überregionalem“, d. h. geografisch eine übliche regionale Eingrenzung übersteigendem Sinne (z. B. deutschlandweit). Vielmehr fokussiert das Vorhaben auf Weiterbildungsformate mit wenigen Präsenzterminen, um eine an den Bedarfen der regionalen (im Projektkontext um den Standort Kaiserslautern angesiedelten) Arbeitnehmenden orientierten, deren berufliche und individuelle Anforderungen berücksichtigende Bildungsstrategie zu realisieren. Fernstudium heißt in diesem Zusammenhang zunächst nur, sich in der „Region“ und unabhängig von vorgegebenen Lernorten weiterzubilden. Dass sich jedoch auch innerhalb des auf den gesamten deutschen Sprachraum ausgerichteten Fernstudienbetriebs des DISC eine regionale Häufung von Teilnehmenden veranschaulichen lässt (vgl. Kap. 4.3.2, Abb. 23), stützt diese Darstellung.

Derzeit ist die wissenschaftliche Weiterbildung ein weitgehend vernachlässigter Bereich im Hochschulsektor. Vorbehalte und Unkenntnis, nicht selten auch innerhalb der Hochschulen, überdecken seine Bedeutung (Rohs & Steinmüller, 2019a). Dementsprechend uneinheitlich fällt die Nutzung des Begriffs wissenschaftlicher Weiterbildung aus. In Zukunft wird, getrieben durch die aufgrund des demografischen Wandels zunehmende „Abhängigkeit vieler Hochschulen von ihren regionalen Umfeldern“ (Buch, 2006: 45), die Relevanz wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an tertiären Bildungseinrichtungen vermutlich zunehmen.

An der TU Kaiserslautern umfassen die Studierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits jetzt ein Drittel aller Studierenden der Universität (WS 2017/18).⁵⁷ Von den insgesamt neun universitätseigenen Weiterbildungsanbietern (z. B. Universitätsbibliothek, Zentrale Personalentwicklung oder das Zentrum für Lehrerbildung) bieten fünf mehrheitlich Weiterbildungen auf wissenschaftlichem Niveau (DQR-Stufe⁵⁸ ≥ 6) an, deren Zielgruppen sich aus allen Hochschulangehörigen oder Teilen daraus zusammensetzen (Rohs, Steinmüller & Bender, 2019). Eine Befragung⁵⁹ von 45 der 211 im Sommersemester 2018 tätigen Professor:innen (inkl. Juniorprofessor:innen und -professoren) ergab zudem, dass mehr als die Hälfte (58 %) der Befragten in den zum Zeitpunkt der Erhebung vergangenen 24 Monaten selbst eine wissenschaftliche Weiterbildung durchgeführt haben (Rohs et al., 2019). Ihre Angebote sind zum Großteil nicht auf Universitätsangehörige beschränkt, sondern richten sich etwa auch an wissenschaftliches Personal anderer Forschungseinrichtungen, an Unternehmen, Verbände und Behörden oder sind als offene Angebote konzipiert.

Da wissenschaftliche Weiterbildung per Ausschöpfung der regional ansässigen Studieninteressierten einen wichtigen Beitrag für stabile Studierendenzahlen und insofern auch für die Finanzierung der Hochschule leistet, kann der Fokus auf regio-

57 http://www.uni-kl.de/fileadmin/ha-4/Statistiken/Studierendenstatistik_WS_2017__Kopfstatistik_.pdf (Zugegriffen am: 02.10.2019).

58 Deutscher Qualifikationsrahmen.

59 Erhebung in Kooperation mit dem Vizepräsidenten für Studium und Lehre der TU Kaiserslautern von Juni bis Oktober 2018. Versand von Einladungsmails an die zwölf Dekanate, versehen mit der Bitte um Weiterleitung an die Professor:innen (inkl. zweiter Teilnahmebitte im Oktober 2018). Erhebung mittels Onlinefragebogen via LimeSurvey. Rücklaufquote 21 %, N = 45.

nale Bedarfe ein strategisch wichtiges Standbein darstellen. Daher soll in der vorliegenden Falluntersuchung ein offener Begriff „wissenschaftlicher Weiterbildung“ Verwendung finden, der hinsichtlich Ort, Niveau und Zielgruppe (Rohs et al., 2019) attribuiert ist (Abb. 12).

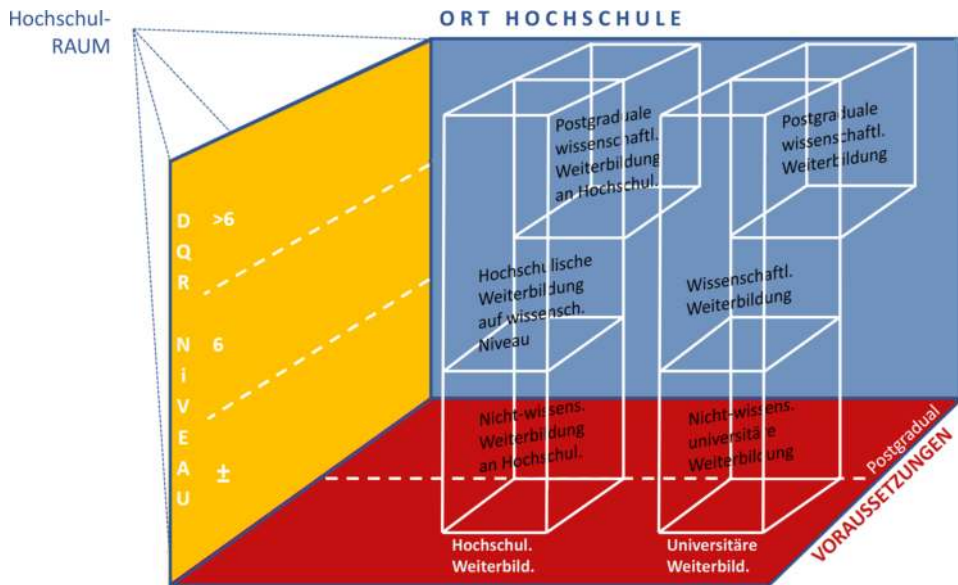


Abbildung 12: Dimensionsraster zur Kategorisierung von Weiterbildungen an Hochschulen (Rohs et al., 2019)

Wissenschaftliche Weiterbildung ist nach dem dargestellten Verständnis nicht direkt an eine Hochschule gebunden („Ort“ ist veränderlich), sondern auch außerhalb von ihr denkbar. Nichtsdestotrotz, die vorliegende Falluntersuchung umfasst mit dem Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern einen universitären Weiterbildungsanbieter. Dessen Angebote lassen sich mittels des Deutschen Qualifikationsrahmens in Stufe 6 oder höher eingruppiert, weisen also alle ein wissenschaftliches Niveau auf.

Weiterbildungen nehmen grundsätzlich auf eine vorausgegangene Bildungsphase Bezug. Hinsichtlich der anvisierten Zielgruppen von wissenschaftlichen Weiterbildungen sollen in dieser Arbeit jedoch keine Einschränkungen vorgenommen werden, etwa die Voraussetzung eines grundständigen Erststudiums betreffend. Zum einen sind die formalen Regelungen für die Aufnahme eines weiterbildenden Studiums föderal unterschiedlich geregelt, zum anderen ist gerade die erleichterte regionalorientierte Anpassung von Bildungsinhalten an eine möglichst diverse Teilnehmendenstruktur ein erklärtes Ziel der im Fallbeispiel dargestellten Bildungsregion.

Für die Angebotsentwicklung bestehen mit einem solchen Regionalfokus potenziell folgende Vorteile (Rohs & Steinmüller, 2019a):

- a) *Kenntnisse über die regionale Bedarfssituation*
Bedarfe von Unternehmen wie auch der Bevölkerung sind für ansässige Universitäten aufgrund der regionalen Nähe leichter zu erkennen. So können bedarfsorientierte wissenschaftliche Weiterbildungsangebote entwickelt und durchgeführt werden.
- b) *Lokale Vernetzung*
Hochschulen sind oft in regionale Netzwerke unterschiedlicher Couleur eingebunden. Mit steigender Diversität der Netzwerkpartner mehren sich die Vorteile für die kooperative Gestaltung von Angeboten.
- c) *Vertrautheit*
Innerhalb eines gewissen (je nach Hochschule variierenden) Umkreises genießen Hochschulen Vertrautheit. Zudem lässt sich die umliegende Bevölkerung leicht über Marketingkanäle und Informationsveranstaltungen erreichen.
- d) *Nähe*
Berufsbegleitende Angebote zeichnen sich zwar oft durch zeitliche und örtliche Flexibilität aus. Jedoch spart die regionale Nähe immer Reisezeit.
- e) *Flexiblere Formatgestaltung*
Aufgrund der Nähe können für regional ansässige Zielgruppen bei Bedarf (z. B. Nutzung von Laboren oder bei studentischen Erhebungen) Studienformate mit höheren Präsenzanteilen realisiert werden.

Jeder dieser regionalen Vorteile kann umso gewinnbringender eingesetzt werden, je stärker die Angebotsentwicklung einer Bedarfsorientierung folgt (Rohs & Steinmüller, 2019a). Aufgrund fehlender oder wenig ausgebildeter Strukturen in diesem Bereich, vergleichsweise geringer Studierendenzahlen, eines dementsprechend eingeschränkten Studienangebots und/oder einer Fokussierung auf das Thema Fernstudium bleibt bisher ungeklärt, welche Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung in diesem Zusammenhang zukommen kann. Dennoch, auch mit ihr lassen sich Entwicklungschancen für die Region verknüpfen. Das betrifft vor allem die Aktualisierung fachlicher Kompetenzen der ansässigen Erwerbstätigen, etwa wenn sich im Zuge von Entwicklungsdynamiken wirtschaftsstrukturelle Veränderungen ergeben und verschwindende Wirtschaftsbereiche Druck auf die Arbeitnehmenden zur Neuorientierung ausüben. „Darüber hinaus kann die Hochschule in Ergänzung zu anderen Weiterbildungsanbietern auch einen generellen Beitrag zur Steigerung des Bildungsniveaus und der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungen leisten“ (Rohs & Steinmüller, 2019a: 12). Denkbar ist zudem, dass ehemalige Studierende wissenschaftlicher Weiterbildung, das Narrativ der Alma Mater aufnehmend, sich auch über den Abschluss ihrer Ausbildung hinaus mit der Hochschule verbunden fühlen und sie dementsprechend unterstützen oder die Vernetzung mit anderen Regionen vorantreiben.

Die beschriebene fruchtbare Verbindung von Hochschulen als Anbietern von (wissenschaftlicher) Weiterbildung und der sie umgebenden Region lässt sich in manchen Aspekten wirkmächtiger gestalten, wenn die regionalen Weiterbildungsbedarfe erkannt und in die Ausgestaltung der Angebote eingebunden werden. Dazu kommen Bildungsbedarfsanalysen zum Einsatz. „Die Ergebnisse einer Bildungsbedarfsanalyse sollen die Basis für die Planungen, Maßnahmen und Projekte der Weiterbildung darstellen. Auf dieser Basis sollen sodann die Inhalte und die Lernziele sowie die didaktisch-methodische Gestaltung von einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen bzw. Weiterbildungsprogrammen festgelegt werden“ (Arnold, 1996: 201). Unter dem Schlagwort der bedarfsorientierten Angebotsgestaltung (Schwikal et al., 2017) finden in diesem Zusammenhang nicht nur die Anforderungen Beachtung, die Weiterbildungsstudierende an Inhalt und Modus von Weiterbildungsangeboten stellen. Gerade durch die gleichzeitige Beachtung neuer Zielgruppen sowie der Anforderungen der regionalen Wirtschaft lässt sich die Partizipation an Hochschulbildung bei gleichzeitiger Erhöhung der Brauchbarkeit für den Arbeitsmarkt erhöhen (Schwikal et al., 2017). Das Projekt E^B erprobt diesen Ansatz in Kooperation mit dem Distance and Independent Studies Center⁶⁰ (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern. Der Annahme folgend, mit dem DISC verfüge die Universität Kaiserslautern über einen Weiterbildungsanbieter mit langjährigen Erfahrungen im Bereich der Administration, Organisation, Gestaltung sowie Durchführung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, lässt sich sein Einsatz auch jenseits des derzeitigen reinen Fernstudienmodus und im Einklang mit dem Grenzmotiv der Untersuchungsregion (chancengleiche Partizipation an akademischer Bildung; vgl. Kap. 4.1) als regional-wirksame Weiterbildungseinrichtung modellieren.

3.2 Die Falluntersuchung: Forschungsfragen und Untersuchungsaufbau

Das empirisch-reflexive Modell von Bildungsregionen (Kap. 2.3.2) beinhaltet interrelativ verbundene Elemente, welche die Gestalt von Bildungsregionen beeinflussen können. Grundsätzlich kann es zwei Zwecken dienen: primär, um bereits existente bildungsregionale Settings zu analysieren und charakterisieren; sekundär, indem es als Schema des Zustandekommens und der Wirkung wichtiger Gestaltungselemente als Maßgabe für den Aufbau von Bildungsregionen fungiert. Seine Herleitung ist an empirischen Erkenntnissen orientiert. Trotzdem stellt es ein theoretisches Abbild dar.

Vor diesem Hintergrund ist es das Rational der Falluntersuchung, das Modell empirisch anzuwenden. Damit werden drei Ziele verfolgt (Abb. 13):

60 <https://www.zfuw.uni-kl.de/>

1. Die datenbasierte Analyse eines realen **Fallbeispiels** von Bildungsregionen.
Hierbei stellt das Modell den Theoriebezug dar, mit welchem der Fall interpretiert wird.
2. Die Analyse- und Aussagekraft des **Modells** anhand der Ergebnisse der Fallstudie einschätzen.
Hierbei dient der Fall als Test für die Güte des Modells.
3. Ermessen, wie sich die im Modell beschriebenen Zusammenhänge für die Praxis der kommunalen bzw. regionalen datenbasierten **Bildungssteuerung** nutzen lassen.
Basis hierfür sind die Ergebnisse der vorangegangenen Ziele.

Abbildung 13: Ziele der Falluntersuchung

Die drei Ziele aus Abbildung 13 spiegeln gleichermaßen exploratives wie modellprüfendes Vorgehen wider. Durch die Falluntersuchung besteht die Möglichkeit, das Modell dementsprechend mittels Regionaldaten und multiperspektivisch an einem speziellen Fall anzuwenden.

Folgende forschungsleitende Fragen strukturieren dieses Vorgehen:

1. Fallbeispiel „E^B-Region“:
 - I. Welche systemischen, institutionellen und angebotsbezogenen Charakteristika bestimmen *wie* die Ausprägung der E^B-Bildungsregion?
2. Güte des Modells:
 - II. Wie ist das Modell als Analysewerkzeug von Bildungsregionen angesichts der Empirie der Falluntersuchung zu bewerten?
3. Ableitungen für die regional-datenbasierte Bildungssteuerung
 - III. Welche Schlüsse lassen sich aus der Falluntersuchung für die regional-datenbasierte Bildungssteuerung ableiten?

Abbildung 14 stellt das Design der Studie in einem übersichtlichen Gesamtzusammenhang dar. Darin inbegriffen sind die Ziele der Falluntersuchung, welche Forschungsfragen jeweils mit ihnen verbunden sind und mittels welchen Vorgehens sie beantwortet werden. Zudem wird ersichtlich, welche Zwischenergebnisse produziert und wie sie angesichts des explorativen Charakters der Studie reflektiert werden.

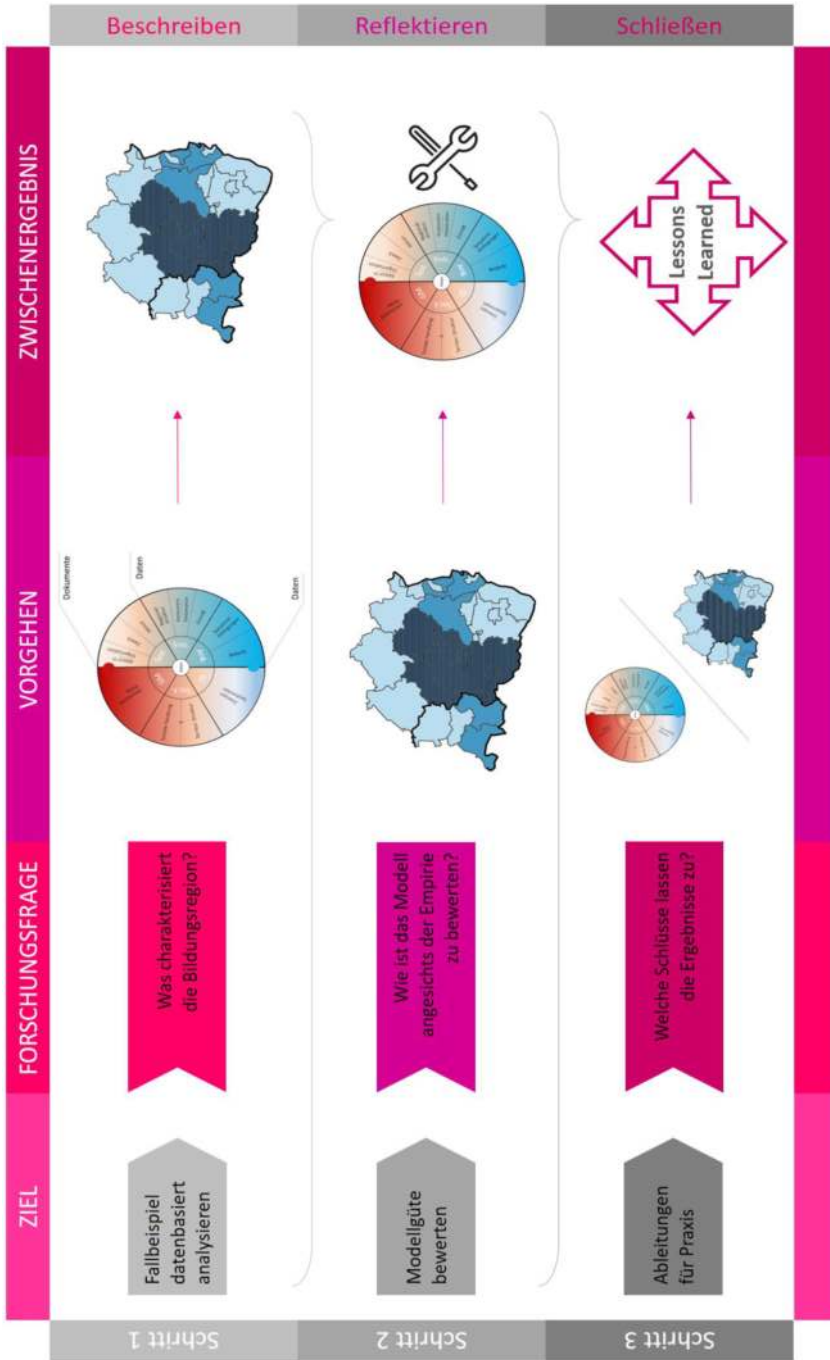


Abbildung 14: Design der Falluntersuchung

Forschungsfrage I wurde im Kontext des Projektes E^B gestellt. Antworten auf sie setzen eine Analyse der relevanten Objekte, Eigenschaften, Vorgänge etc. voraus, welche den gegenseitigen Bezug der beiden Seiten „Region“ und „Bildung“ (Kap. 1.3.1) herstellen. Im Kontext dieser speziellen Untersuchungsregion umfasst das auch den Untersuchungsgegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kap. 3.1.3) sowie das mögliche regionale Angebotspotenzial einer universitären Bildungseinrichtung mit speziellem Fokus auf das Fernstudium (vgl. Kap. 3.1.3). Das empirisch-reflexive Modell von Bildungsregionen fungiert als Analysewerkzeug zu ihrer Beantwortung. Denn die in ihm beinhalteten Gestaltungselemente von Bildungsregionen liefern die Untersuchungskategorien für die Falluntersuchung (Abb. 15). Ihre Ergebnisse sollen zu einer datenbasierten Charakterisierung der betreffenden Bildungsregion führen, die es auch erlaubt, die Adäquanz der projektinternen Eingrenzung der Region zu hinterfragen. Das nachfolgende Kapitel erklärt, welche Daten im Einzelnen dafür genutzt werden.

Liegen empirische Ergebnisse zu den im Modell integrierten Gestaltungselementen vor, soll in einem nächsten Schritt (Forschungsfrage II) über die Güte des Modells reflektiert werden. Vor dem Hintergrund seines Tests als empirisches Analysewerkzeug können ggf. Anpassungen am Modell vorgenommen werden. Aufbauend auf beidem, den empirischen Ergebnissen der Falluntersuchung sowie der Analyse der Modellgüte, zielt Forschungsfrage III darauf ab, die Chancen und Grenzen einer solchen datenbasierten Falluntersuchung für die Praxis der regionalen Bildungsplanung und -steuerung zu diskutieren. Wie sind die Kosten einer solchen datenbasierten Analyse gegenüber ihrem Nutzen aus Forschungs- und Steuerungssicht einzuschätzen?

3.3 Daten und Methoden

Die Falluntersuchung analysiert ein Konzept von Bildungsregionen, das im Kontext des Forschungsprojektes E^B konzipiert wurde. Sie nutzt die im empirisch-reflexiven Modell von Bildungsregionen beinhalteten Gestaltungselemente zu dessen Charakterisierung, und zwar in zweierlei Hinsicht: Einerseits fungieren sie als Analysekatégorien, zu welchen Informationen und Daten gesammelt werden, um den Fall beschreibend zu verstehen; und andererseits, um ihn mittels der im Modell implizierten Zusammenhänge der Gestaltungselemente ursächlich zu erklären.

Dabei finden sowohl Daten Verwendung, die im Zuge der Projektarbeit und dementsprechend innerhalb der Projektregion erhoben wurden, als auch kontrastierende Daten aus anderen Quellen. Abbildung 15 veranschaulicht, wie die einzelnen Kategorien des Analyseschemas innerhalb der Falluntersuchung unterschiedlichen Informationen zugeordnet werden.

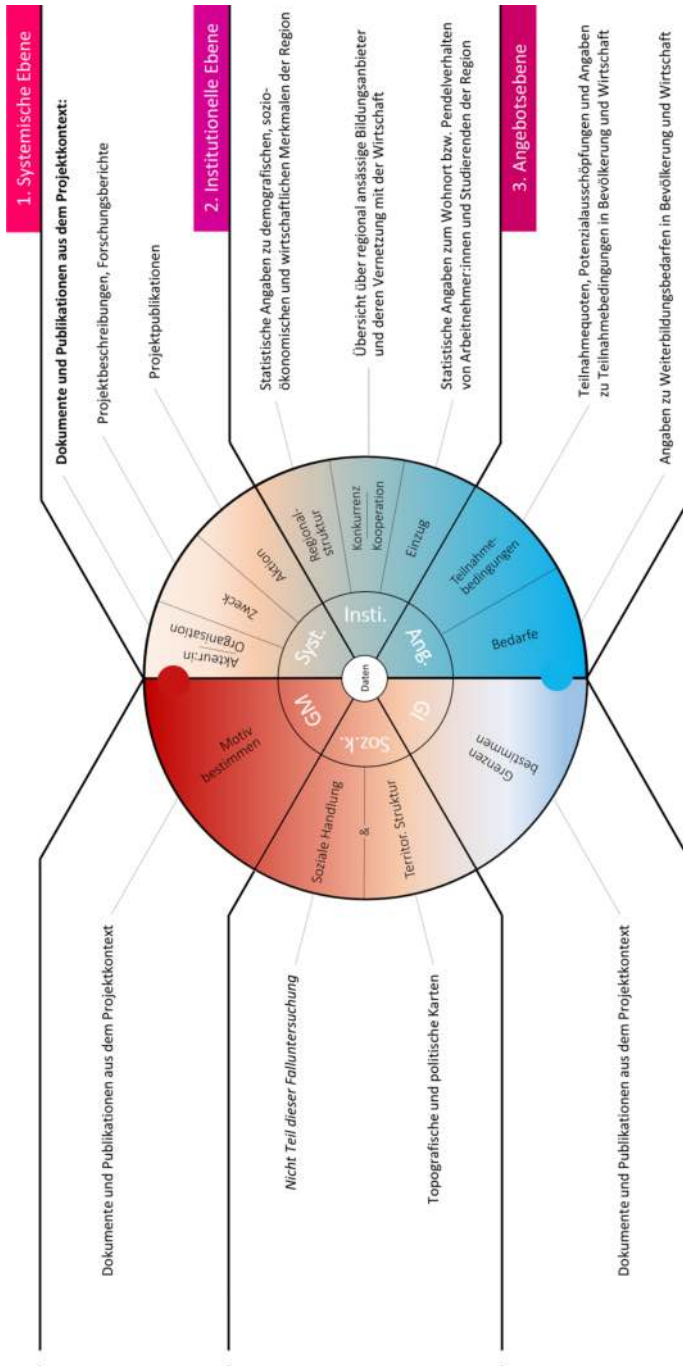


Abbildung 15: Übersicht der Datengrundlage der Falluntersuchung

Welche Daten dazu im Einzelnen verwendet werden, beschreiben die nachfolgenden Unterkapitel.

3.3.1 Projektpublikationen

Die zu untersuchende Bildungsregion geht auf ein Teilprojekt eines wissenschaftlichen Verbundforschungsvorhabens zurück, das – in Kooperation mit den Hochschulen Kaiserslautern und Ludwigshafen – an der Technischen Universität Kaiserslautern durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Durch diese Projektanbindung liegen zahlreiche Publikationen vor, welche die Entstehung der Projekt- und damit der Regionenidee beschreiben. Dazu zählen der Projektantrag auf Forschungsförderung sowie zahlreiche Arbeits- und Forschungsberichte⁶¹, welche als Teil der vom Fördergeber geforderten Berichtslegung sämtliche Projektfortschritte dokumentieren. Hinzu kommen wissenschaftliche Publikationen in Fachzeitschriften und populärwissenschaftliche Dokumente, die die Projektergebnisse in die breite Öffentlichkeit transferieren sollen.

Damit besteht ein reicher Fundus an Informationsquellen. Sie werden in der vorliegenden Arbeit dazu genutzt, die Entstehung der Projektidee ursächlich zu erklären und daraus das Grenzmotiv der Region abzuleiten. Zudem bilden sie die Grundlage dafür, die mit dem Projektansatz verbundenen Zwecke dezidiert danach abzubilden, welchen Effekt sie in der Region auslösen sollen. In diesem Zusammenhang kann zur Analyse der dafür vorgesehenen Strategie auf eine Vielzahl von Publikationen zum Ansatz der bedarfsorientierten Angebotsgestaltung zurückgegriffen werden.

3.3.2 Geografie, Topografie und Mobilitätsinfrastruktur der Region

Die Beschreibung und Analyse der geografischen bzw. topografischen Struktur der Untersuchungsregion erfolgt hauptsächlich auf Basis von Karten. Grundlage dafür ist der Kartendienst OpenStreetMap, welcher frei nutzbare Kartierungen zur Verfügung stellt. Eine zusätzliche Quelle für die Darstellung naturräumlicher Unterschiede der Region, die zusätzlich Siedlungsstrukturen beinhaltet, besteht im Kartendienst des Bundesamtes für Naturschutz. Nach eigener Bearbeitung veranschaulichen die Kartierungen die Heterogenität der Untersuchungsregion und bilden die Ausprägung der Mobilitätsinfrastruktur der Region ab.

In besonderem Maße für die Visualisierung von fahrtzeitbasierten Einzugsgebieten geeignet, bietet das vom Heidelberg Institute for Geoinformation Technology (HeiGIT) entwickelte openrouteservice.org Routing Services unter Zuhilfenahme von nutzergenerierten, gemeinschaftlich erhobenen und freien geografischen Daten von OpenStreetMap an. Die Anwendung bietet die Möglichkeit, ausgehend von einem frei wählbaren Punkt, konzentrische Isochrone mit ebenfalls frei wählbaren Distanzen und Intervallen zu visualisieren. Im Ergebnis lassen sich verkehrsinfrastuktursensitive Einzugskreise darstellen.

61 <https://www.e-hoch-b.de/publikationen/>

3.3.3 Daten zur Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur der Region

Bevölkerungsbefragung

Der für die in der vorliegenden Arbeit berechneten Modelle zu teilnahmemehmenden Faktoren bei der Weiterbildungswahl zentrale Datensatz wurde im Rahmen des Projektes E^B als Computer Assisted Telephone Interview (CATI)-Umfrage unter der Bevölkerung der Untersuchungsregion durchgeführt. Sie fungierte innerhalb des Projektes in erster Linie zur Identifikation neuer Zielgruppen sowie deren Anforderungen und Erwartungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote (Steinmüller & Schwikal, 2018). Gegliedert in sechs Fragekomplexe (Anhang: XXXIII) enthält sie Items zur Schul- und Berufsausbildung sowie zur Berufs- und Weiterbildungsbiografie von 521 Befragten. Ein gewichtiger Teil der Umfrage entfällt darauf, mehr über Erwartungen an die organisatorische und didaktische Gestaltung von Weiterbildungsangeboten zu erfahren.

Aufgrund des speziellen regionalen Fokus des Projektes (Kap. 4.3.1) wurden folgende Landkreise und kreisfreien Städte als Untersuchungsregion bestimmt: Landkreis (LK) Donnersberg, LK Kusel, LK Bad Dürkheim, LK Südwestpfalz, Kreisstadt (KS) Landau, LK Südliche Weinstraße, Kreisstadt (KS) Neustadt an der Weinstraße, LK Germersheim, LK Rhein-Pfalz-Kreis, KS Speyer, KS Frankenthal, KS Ludwigshafen am Rhein, (KS) Worms, LK Alzey-Worms, LK Bad Kreuznach, LK Birkenfeld, LK Sankt Wendel, LK Neunkirchen, LK Saarpfalz-Kreis, Regionalverbund (RV) Saarbrücken.

Mithilfe von Mikrozensusdaten konnte für das gesamte Untersuchungsgebiet eine Grundgesamtheit von 2,5 Millionen Bürger:innen aggregiert werden. Damit die Stichprobengröße diese Bevölkerung „repräsentativ“ abbildet, wurden folgende, in den Sozialwissenschaften gängigen Stichprobenparameter für die Berechnung der notwendigen Stichprobengröße zugrunde gelegt. So gingen wir von einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % und einem Stichprobenfehler von 0,05 ($p = 0,5$) aus, woraus wir einen Stichprobenumfang von $n > 400$ berechneten und daher 500 Befragte veranschlagten.

Die Stichprobe wird durch Altersgrenzen (zwischen 17 und 64 Jahren⁶²) und die Geschlechterverteilung analog der Zensusdaten (2015) quotiert. Der Auswahl der Befragten lag ein zweistufiges Zufallsverfahren zugrunde. Demnach basiert die Generierung des Zufallssamples „Kaiserslautern und Umgebung“ auf der Random-Last-Digit-Methode⁶³. Damit werden in einem ersten Schritt die Telefonnummern der im Rahmen der Befragung zu kontaktierenden Haushalte bestimmt. Anschließend erfolgt die Bestimmung der innerhalb dieser Haushalte lebenden zu befragenden Ziel-

62 Die Befragten sollen über 16 Jahre alt sein, damit sichergestellt ist, dass sie sich zumindest theoretisch bereits in Erwerbsarbeit befinden. Die obere Altersgrenze wird bei 64 angesetzt, um einen geeigneten Abstand zum Ruhestand zu gewährleisten.

63 Hierbei zeichnet sich die zu erstellende Liste aus anzurufenden Telefonnummern dadurch aus, dass nach den jeweiligen Vorwahlen die jeweils letzten Nummern der Gesamttelefonnummern mittels Zufallsauswahl ergänzt werden. Auf diese Weise umgeht man etwaige Auswahlmuster, was letztendlich zur „Repräsentativität“ der Antworten beiträgt.

personen anhand des Last-Birthday-Schlüssels⁶⁴. Handynummern konnten aus technischen Gründen nicht berücksichtigt werden.

Zusammen mit dem Pre-Test (n = 21), nach welchem nur minimale Änderungen am Erhebungsinstrument durchgeführt werden mussten, wurden insgesamt 521 Personen befragt. Damit beinhaltet der Datensatz ebenfalls die Angaben von 521 Befragten. Das Umfragezentrum Bonn (UZBonn) war als enger Kooperationspartner an der Fragebogenkonstruktion beteiligt. Selbiges übernahm ferner die Fragebogenprogrammierung sowie die Schulung der Telefoninterviewer:innen. Nach ausführlichem Pretest (durch UZBonn) wurden die Interviews im November und Dezember 2016 in deutscher Sprache durchgeführt. Selbst bei maximaler Fragenanzahl überstieg die Dauer der Befragung 20 Minuten nicht. Sämtliche Berechnungen auf Basis des produzierten Datensatzes wurden mithilfe der Statistiksoftware SPSS[®] durchgeführt. Folgende kurze Übersicht charakterisiert die auf Basis dieser Erhebung erstellte Stichprobe anhand grundlegender demografischer Kennwerte, indem ihr Angaben der amtlichen Statistik gegenübergestellt werden (BB: Bevölkerungsbefragung; MZ: Mikrozensus):

Geschlecht (männlich/weiblich; Prozent):

- BB: 45,9/54,1
- MZ: 48,5/51,5

Studium (Prozent):

- BB: 28,1
- MZ: 18,1

Lehre bzw. Berufsausbildung im dualen System absolviert (Prozent):

- BB: 63,3
- MZ: 62,5

Promotion (Prozent):

- BB: 2,7
- MZ: 1,4

Abitur (Prozent):

- BB: 29,8
- RLP: 38,1

Die Angaben zum Geschlecht und der absolvierten Ausbildung fallen vergleichbar aus. Die Abweichungen bei Studium und Promotion lassen sich damit erklären, dass die Angaben zur Bildung im Mikrozensus auf Personen über 15 Jahren, die nicht mehr in der Schule sind, zurückgehen. Die E^B-Bevölkerungsbefragung hingegen beinhaltet nur Befragte mit einem Mindestalter von 17 Jahren. Dass die Quote der Abiturient:innen in der amtlichen Statistik von Rheinland-Pfalz höher ausfällt, liegt daran, dass sie anteilig in Bezug auf die schulentlassenen Klassen des Jahrgangs 2019 berechnet wurde. Der BB-Datensatz enthält ein Mittel aller Befragten-Jahrgänge. Im Zuge der Bildungsexpansion stieg die Quote der Schulabsolvent:innen mit allgemeiner Hochschulreife stark an, sodass eine Quote über mehrere Generationen zwangsläufig niedriger ausfallen muss als die aktuelle von 2019.

⁶⁴ Der Schlüssel sieht vor, den/die zufällig Angerufene:n nicht direkt als Befragte:n anzunehmen, sondern selbige:n vermittelt der Frage, wer aus dem Haushalt zuletzt Geburtstag hatte, auszuwählen. Dieses Vorgehen stellt somit ein weiteres Zufallselement dar.

Auf Basis dieses Datensatzes werden in Kapitel 4.3 und 4.4 die Ergebnisse deskriptiver Analysen präsentiert. Außerdem wurden logistische Regressionen, eine explorative Faktorenanalyse sowie eine hierarchische Clusteranalyse auf seiner Grundlage berechnet. Die Operationalisierung der dafür verwendeten Variablen wird im jeweilig zugehörigen Kapitel (4.4.3 und 4.4.3) beschrieben, da sie selbst als Ergebnis der Analyse struktureller Charakteristika der Untersuchungsregion hervorgehen und somit als argumentativer Bestandteil der Falluntersuchung angesehen werden.

Das Erhebungsinstrument zur Bevölkerungsbefragung, im Text adressierte deskriptive Statistiken, Angaben zur Modellgüte aller durchgeführten Rechnungen (zum Großteil auch im Fließtext) sowie die dafür verwendete SPSS-Syntax sind im Anhang: L) beigelegt.

Amtliche Statistiken

Für deskriptive statistische Angaben zu demografischen und wirtschaftlichen Kennwerten der Untersuchungsregion wurden auch amtliche Datenquellen bemüht. Da die Untersuchungsregion aufgrund der in ihr beinhalteten Kreise eine Ländergrenze überspannt, handelte es sich dabei um folgende: das Statistische Landesamt Rheinland-Pfalz⁶⁵ sowie die auf „regionalstatistik.de“ aggregierten Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder⁶⁶. Letztere wurden fast ausschließlich für Angaben zum Saarland genutzt.

Beide Datenbanken erlauben die Darstellung von Angaben auf Kreisebene und insofern die Möglichkeit, die Untersuchungsregion exakt abzubilden.

Unternehmensbefragung

In der folgenden Analyse dargestellte Angaben zu Anforderungen, die Unternehmen der Untersuchungsregion an die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten stellen, entstammen einer Reihe im Projekt E^B durchgeführter Untersuchungen von regionalen Wirtschaftsunternehmen. Speziell die im Kontext der vorliegenden Arbeit genutzte quantitative Unternehmensbefragung adressierte u. a. Qualifikationen, die Fachkräfte aus Unternehmenssicht aufweisen sollten und mittels welcher Weiterbildungsformate und -inhalte diese vermittelt werden sollten.

Um die regionale Unternehmensstruktur möglichst aussagekräftig abzubilden, wurde die Zufallsstichprobe der Erhebung auf Basis einer Datenbank regionaler Unternehmen (dafne) gezogen. Analog dem Vorgehen bei der Bevölkerungsbefragung bestand das Untersuchungsgebiet aus den Landkreisen und kreisfreien Städten der E^B-Region. Angestrebt wurden über 300 teilnehmende Unternehmen. Jedoch konnten nur 161 zu einer Teilnahme bewegt werden. Zwar ist die Erhebung als aufwandsarme quantitative Online-Befragung konzipiert, doch ließen sich Umfrageteilnahmen nur nach aufwendiger telefonischer Erstanfrage und nachfolgendem E-Mail-Verkehr generieren. Da diese Erhebung allein mithilfe von Projektpersonenstunden realisiert wurde, fehlten angesichts der im Projekt begrenzten Ressourcen die Mittel,

65 <https://www.statistik.rlp.de/de/gesellschaft-staat/bevoelkerung-und-gebiet/basisdaten-regional/>

66 <https://www.regionalstatistik.de/genesis/online>

eine angesichts der sechsstelligen Anzahl von Unternehmen im Untersuchungsraum „repräsentative“⁶⁷ Stichprobe von über 300 Teilnehmenden zu generieren. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse unbedingt zu beachten.

Sämtliche Berechnungen im entsprechenden Datensatz wurden mithilfe der Statistiksoftware SPSS[®] durchgeführt. Eine Übersicht über die Standorte, Branchen und Größen der befragten Unternehmen ist im Anhang (LIV) enthalten.

3.3.4 Daten zur (Weiter-)Bildungsbeteiligung

Die Kapitel 4.3 und 4.4 enthalten Angaben zur Weiterbildungsbeteiligung innerhalb der Untersuchungsregion wie auch zu Gesamtdeutschland. Dazu wurde einerseits auf die Daten aus der E^B-Bevölkerungsbefragung zurückgegriffen. Andererseits kamen Angaben aus dem Deutschen Weiterbildungsatlas sowie dem Adult Education Survey zum Einsatz.

Deutscher Weiterbildungsatlas

Angaben aus dem Kontext des Deutschen Weiterbildungsatlas entstammen dem gleichnamigen Ergebnisbericht, wurden überwiegend durch die Bertelsmann Stiftung finanziert (Martin, Schömann, Schrader & Kuper, 2017) und entstanden in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Der Weiterbildungsatlas illustriert die Weiterbildungssituation in den Bundesländern und 401 deutschen Kreisen und kreisfreien Städten.

Er basiert auf Daten des Mikrozensus, des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR), der Volkshochschulstatistik, der Verbundstatistik, des IAB-Betriebspanels sowie dem Unternehmensregister. Darauf aufbauend beinhaltet er die Berechnung der Potenzialausschöpfung als Maß dafür, welchem Anteil die in den Kreisen beobachtete Weiterbildungsteilnahmequote an der angesichts der jeweiligen Regionalstruktur zu erwartenden Teilnahme entspricht (Kap. 4.3.4).

Adult Education Survey

Ferner werden in dieser Arbeit Ergebnisse aus dem Adult Education Survey (AES) verwendet. Dabei handelt es sich um eine Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am Lebenslangen Lernen. Gemäß den Angaben des Bundesinstituts für Berufsbildung⁶⁸ (BIBB) ersetzt der AES seit 2007 das Berichtssystem Weiterbildung in Deutschland, da er eine verpflichtende Erhebung für alle EU-Mitgliedstaaten darstellt.

In den beteiligten Ländern werden jeweils Stichproben aus der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung (in Deutschland der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung) dazu befragt, welchen Lernaktivitäten sie in den vergangenen zwölf Monaten nachgegangen sind. Die Lernaktivitäten können nach formaler Bildung, non-formaler Bildung und informellem Lernen unterschieden und mit soziodemografischen Angaben kombiniert

67 Da es sich bei diesem Terminus um ein aus statistischer Sicht inhaltsleeres Konstrukt handelt, beziehe ich mich diesbezüglich auf eine „Verallgemeinerbarkeit der Erhebungsergebnisse“ entsprechend den der Bevölkerungsbefragung zugrunde gelegten Kennwerten zur Berechnung der Stichprobengröße.

68 <https://www.bibb.de/de/1656.php>

werden. Angaben daraus ergänzen zum Teil Informationen aus der projektinternen Bevölkerungsbefragung, dienen aber vor allem dazu, die regionenspezifischen Merkmale mit dem deutschen Schnitt zu vergleichen.

3.3.5 Daten zum Einzugsgebiet

In der vorliegenden Falluntersuchung spielen Einzugsgebiete in dreierlei Hinsicht eine Rolle: bezugnehmend auf die Mobilitätsinfrastruktur und die Erreichbarkeit Kaiserslauterns innerhalb einer Stunde Fahrtzeit (Kap. 3.3.2), im Hinblick auf die Wohnorte der an der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) studierenden (auch DISC) und arbeitenden Personen sowie unter Zuhilfenahme der Wohn- bzw. Arbeitsorte aller Ein- und Auspendelnden Kaiserslauterns.

Wohnorte Universitätsangehöriger

Angaben zu den Wohnorten an der TUK Arbeitender bzw. Studierender basieren auf einer Mobilitätsbefragung des Instituts für Mobilität und Verkehr (IMOVE) der Technischen Universität Kaiserslautern aus dem Wintersemester 2015/2016⁶⁹ (Engel, Rheinheimer & Lang, 2017). Die Erhebung wurde über eine Laufzeit von fünf Wochen als schriftliche Onlinebefragung durchgeführt. Von den 16.431 Personen der Grundgesamtheit aller Studierenden und Mitarbeitenden nahmen 1.203 Personen teil (698 Studierende; 481 Mitarbeitende; 24 keine Angabe). Liegt die Rücklaufquote unter Mitarbeitenden mit 21,8% im üblichen Bereich derartiger Befragungen, ist die geringe Rücklaufquote der Studierenden (5%) bei der Interpretation der Ergebnisse unbedingt zu beachten.

Angaben zur Herkunft und zum Zeitaufwand von Pendelnden

Die Bundesagentur für Arbeit erhebt Daten zum Wohn- und Arbeitsort aller in Deutschland sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Daraus lassen sich Pendelbeziehungen zwischen Kommunen ableiten. Stellt die Bundesagentur die Daten auf Ebene von Landkreisen und kreisfreien Städten zur Verfügung, greift die vorliegende Arbeit auf die Aufbereitung und Illustration der Daten auf Gemeindeebene durch das Nachrichtenmagazin „Der Spiegel“ zurück. Deren Stichtag ist der 30. Juni 2017. „Der Spiegel“⁷⁰ selbst beschreibt folgende Einschränkungen des zugrunde liegenden Datensatzes: Selbstständige, geringfügig Beschäftigte sowie Schüler:innen und Studierende werden nicht berücksichtigt.

Der Zeitaufwand der in Deutschland zur Arbeit pendelnden Menschen wird auf Basis des Mikrozensus 2016 des Statistischen Bundesamtes berechnet und bezieht alle mit ein, die zum Arbeiten das Haus verlassen, also nicht nur sozialversicherungspflichtig Beschäftigte.

69 Dies ist die aktuellste verfügbare Befragung. Die letzte Befragung wurde im Februar 2020 beendet, ist aber noch nicht publiziert.

70 <https://cdn.www.spiegel.de/producing/wirtschaft/2018/pendler/v1/pendler.html>

4 Ergebnisse

Dieses Kapitel beinhaltet die Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse der empirischen Falluntersuchung. Sein Aufbau gliedert sich analog seines Analyseschemas: Die Unterkapitel entsprechen den Analysekatégorien des Modells von Bildungsregionen (Kap. 3.3). Die Untersuchung setzt dort an, wo auch das Untersuchungsobjekt, das Projekt E^B, startete: bei der Bestimmung von Grenzen. Übertragen auf das kreisförmige Untersuchungsmodell (Abb. 9) bedeutet dies, dass die Studie im Feld „Grenzmotiv“ beginnt und anschließend die Kategorien im Uhrzeigersinn Anwendung finden (Kap. 4.1). Auf diese Weise lassen sich der Ursprung und die Ziele des Projektes E^B – und damit das Grenzmotiv der Bildungsregion – zum Startpunkt der Analyse machen. Der anschließende Abschnitt (Kap. 4.2) widmet sich den systemischen Charakteristika der Untersuchungsregion, indem er anhand von Projektpublikationen auf das „Wer, wozu und wie“ der Projektregion schließt. Ihm folgt – unter Beachtung der regionalen geografischen Begebenheiten – die Illustration jener Strukturen, welche die Region auf institutioneller Ebene gestalten, und der datengestützte Schluss darauf, wie sie die Umsetzung der Projektziele beeinflussen (Kap. 4.3). Der letzte empirische Teil dieses Kapitels besteht in der Darstellung und Interpretation von Teilnahmebedingungen und Bildungsbedarfen innerhalb dieser Strukturen (Kap. 4.4).

Die Kapiteleinteilung der Ergebnisdarstellung folgt der Reihung einander bedingender Gestaltungselemente von Bildungsregionen. Die Ergebnisinterpretation soll dabei den interrelativen Charakter der Gestaltungselemente (gegenüberliegende Kreissegmente bedingen sich gegenseitig; Kap. 2.3.2) berücksichtigen. Damit begreift sich das Vorgehen als iterativer Prozess zur Erarbeitung eines Gesamtbildes. Verständlicher lässt sich dieses Rational anhand folgender Analogie ausdrücken:

Man stelle sich das Projekt E^B, seine Ziele und sein Grenzmotiv, als Theaterstück vor (Kap. 4.1). Diesem Gedanken folgend entspräche der geografische Kontext der Bühne, auf der es aufgeführt wird, und die regionale Struktur dem Bühnenbild (Kap. 4.3). Der Zweck und die Aktionen, die auf der systemischen Ebene beschrieben werden, kämen dann dem Textbuch samt Regieanweisungen gleich, das von den Bildungsakteur:innen als Produktions- bzw. Regieleitung herausgegeben wird (Kap. 4.2). Es leitet das Ensemble aus Bildungsinstitutionen und weiteren involvierten Darsteller:innen dabei an, das Stück auf der Bühne umzusetzen. Wenn in ihm die Nutzung der Bühne samt der auf ihr vorhandenen Bilder und Requisiten beschrieben wird, nimmt es quasi direkten Bezug auf die institutionellen Strukturen der Region (Kap. 4.3). Auf der Angebotsebene lässt sich schließlich die Reaktion des Publikums der Aufführung ablesen, nämlich qua Teilnahmen an wissenschaftlicher Weiterbildung bzw. entsprechenden Bedarfen (Kap. 4.4).

4.1 Das Grenzmotiv

Das Grenzmotiv ist das Thema, das zentrale Vorhaben, in Bezug auf das eine Region intentional und inhaltlich konstruiert wird. Für die vorliegende Untersuchungsregion lässt es sich erschließen, indem der Projektzweck vor dem Hintergrund seiner Triebfeder – der Förderung durch den Fördergeber – nachvollzogen wird. Dazu liegen zahlreiche Publikationen vor, die vom initialen Projektantrag, über den Projektfortschritt belegende Arbeits- und Forschungsberichte, bis hin zu peer-reviewed Beiträgen in Fachzeitschriften reichen (Kap. 3.3.1.). Auf ihnen beruht die folgende Darstellung.

Das Projekt gründet im zentralen Leitmotiv der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2008 aufgelegten Förderlinie „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschule“. Demzufolge sollen Bildungschancen durch den Auf- und Ausbau von Studiengängen, Studienmodulen sowie Zertifikatsangeboten im Rahmen wissenschaftlichen Lernens gesteigert werden (BMBF, 2010). Entsprechende Konzepte, das legt bereits die Präambel der Bund-Länder-Vereinbarung fest (BMBF, 2010), sind angehalten, in besonderem Maße Zielgruppen wie Berufstätige, Menschen mit familiären Pflichten, in das Berufsleben Zurückkehrende, Studienabbrecher:innen sowie arbeitssuchende Akademiker:innen zu adressieren und die Integration beruflich Qualifizierter in die hochschulische Bildung zu erleichtern.

Die grundsätzliche Ausrichtung von E^B sieht in diesem Zusammenhang vor, „neue Angebote für die wissenschaftliche Weiterbildung auf der Basis von Bedarfshebungen zu entwickeln. Ziel ist daher sowohl der Transfer von aktuellen Forschungsergebnissen als auch die Gestaltung neuer Studienangebote sowie die Schaffung nachhaltiger Strukturen zur Ermöglichung lebenslangen Lernens“ (Schmidt et al., 2018: 3). Im Zuge dessen soll in besonderem Maße die Entwicklung individueller Kompetenzen berücksichtigt werden, nicht zuletzt, um die Employability zu erhöhen und damit einen Beitrag zur Leistungssteigerung der Region Westpfalz und mithin der Unternehmensförderung zu leisten (Rohs, o. J.).

Das Vorhaben der „Bedarfserhebung“ setzt das Projekt insofern um, „möglichst umfangreiche Informationen über einen vorhandenen Weiterbildungsbedarf zu sammeln und hierdurch u. a. Hinweise zur konkreten inhaltlichen Ausgestaltung eines passenden Angebots, über Interessen und Erwartungen potentieller Zielgruppen sowie über die Situation des relevanten (Weiter-)Bildungsmarktes zu erhalten“ (Weber & Neureuther, 2017: 5). Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie gleichermaßen der Zielgruppen mit in die Entwicklung von Studienangeboten einfließen zu lassen, wird im Projektkontext als an Bedeutung zunehmend betrachtet und gelte insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung sowie für Personen, die sich berufsbegleitend weiterzubilden wünschen (Schwikal, Steinmüller & Rohs, 2019). „Damit stehen die Hochschulen vor der Herausforderung, entsprechende Bedarfslagen zu erkennen und daraus zielgruppenspezifische Angebote zu entwickeln“ (Schwikal et al., 2019: 12).

Das Ziel, Kenntnisse über neue Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung zu gewinnen, lässt sich direkt auf die bildungspolitische Bestrebung zurückführen, den Hochschulzugang allgemein zu erleichtern, um damit lebensbegleitende wissen-

schaftliche Bildung zu fördern und die Studierendenzahlen langfristig zu erhöhen, wie sie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, o. J.d) auf der Website der Förderlinie kommuniziert wird. Im Kontext von E^B wird die Rolle der Hochschule als wissenschaftlicher Weiterbildungsanbieter dementsprechend gestärkt, indem spezifische Bildungsbedarfe erhoben werden, um für das regionale Umfeld passgenaue Bildungsangebote zu entwickeln.

„Mit ihrem Beitrag im Rahmen der Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte engagieren sich die Verbundhochschulen für die akademische Ausbildung von Fachkräften bei gleichzeitiger Schärfung ihres eigenen Profils in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Schmidt et al., 2018: 5).

Die bedarfsorientierte Angebotsentwicklung sei besonders in Bezug auf die (wissenschaftliche) Weiterbildung zu einem Buzzword in der Hochschulforschung (Schwikal, 2020) avanciert. Innerhalb des Projektes kann sie als Reaktion auf prognostizierte demografische Veränderungen in der Westpfalz und einen damit einhergehenden Fachkräftemangel gewertet werden. „Die Angebote sind dabei sowohl auf die Förderung individueller (Weiterbildung-)Potenziale als auch auf die Entwicklung der Region Westpfalz gerichtet“ (Schmidt et al., 2018: 4). Im Bereich der Weiterbildung ist es ein verbreitetes Vorgehen, Absolvierende bestehender Angebote retrospektiv zu Studieninhalten und/oder fehlenden Angeboten zu befragen, um mittels der Antworten ggf. Angebotslücken zu schließen (Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016). Prospektive, datenbasierte Analysen spielen bisher eine untergeordnete Rolle (Rohs, Vogel & van de Water, 2018), obwohl entsprechende Formen wie Zielgruppen-, Arbeitsmarkt- oder Bildungsmarktanalysen es ermöglichen, Hinweise auf bisher nicht abgedeckte Bedarfe und dementsprechend relevante neue Angebote aufzudecken (Mendes Passos & Rewin, 2016). So folgt die angebotsorientierte Studiengangentwicklung einer „wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik“ (Seitter, 2014: 143), während die bedarfsorientierte Angebotsentwicklung einem „sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegenden Abstimmungsprozess“ (Seitter, 2014: 143) gleichkommt.

„Im Projekt E^B wird ein umfassendes Repertoire an Methoden verwendet, die insbesondere auf eine prospektive Bedarfsermittlung abzielen. Mit deren Hilfe soll der Weiterbildungsbedarf der Region Westpfalz systematisch empirisch erhoben werden. Diese Art des methodischen Vorgehens lässt sich als bedarfsorientierte Angebots(neu-)Entwicklung beschreiben“ (Weber & Neureuther, 2017: 5).

Innerhalb des Projektes basiert die bedarfsorientierte Angebotsentwicklung auf folgenden handlungsleitenden Fragen (Schmidt et al., 2018):

- Welche individuellen und institutionellen Weiterbildungsinteressen bestehen in der Region?
- In welchen Themenfeldern existiert ein regionaler Weiterbildungsbedarf?
- Welche (neuen) Zielgruppen können identifiziert werden?
- Wie kann eine bedarfsorientierte Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote gestaltet werden?

Die Verbesserung der Studienbedingungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie die Erhöhung des Studienerfolgs für neue Zielgruppen können als generelle Ziele hervorgehoben werden (Schmidt et al., 2018). Damit ist die Bedarfserschließung in E^B auf die empirische Bestimmung von nicht-traditionellen Studierenden und deren Bedarfen ausgerichtet. Wie in Abbildung 16 deutlich wird, umfasst der Projektansatz die Erhebung manifester Bedarfe in drei Bereichen: dem (1) Arbeitsmarkt, innerhalb (2) der Zielgruppen und (3) im Bildungsmarkt. Sie lassen sich wie folgt differenzieren (Weber & Neureuther, 2017):

- (1) Die Arbeitsmarktanalyse fokussiert auf die Bedarfe von Unternehmen bzw. potenziellen Arbeitgeber:innen der Region Westpfalz. In sie fließen wirtschaftliche Sekundärdaten, wie etwa die Prognose von Fachkräftebedarfen, zusammen mit Ergebnissen einer quantitativen Befragung regional ansässiger Unternehmen u. a. zu Inhalt und Form wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote (Kap. 3.3.3) sowie qualitative Expert:inneninterviews zu unternehmensseitig erwünschten Kompetenzen von Arbeitnehmenden mit ein. Sie werden ergänzt durch Analysen von Stellenanzeigen, die ebenfalls den Bedarf an gesuchten Kompetenzen abbilden sollen.
- (2) Die Ergebnisse der Zielgruppenanalysen dienen der thematischen und organisatorischen Ausrichtung der zu entwickelnden Angebote, bzw. deren didaktischer Gestaltung, als empirische Fundierung. In ihr finden Daten des Mikrozensus, einer Befragung der regional ansässigen Bevölkerung sowie einer Studierendenumfrage an den drei Hochschulen des Projektverbundes mit dem Ziel Verwendung, bestehende und neue Zielgruppen von (wissenschaftlicher) Weiterbildung zu charakterisieren und ihre individuellen Bedarfe zu erfassen (Kap. 3.3.3).
- (3) Zusätzlich berücksichtigt die Angebotsentwicklung auch den regionalen Bildungsmarkt. Innerhalb des Projektes wurde zu diesem Zweck eine Bildungsmarkterhebung durchgeführt (Mendes Passos & Rewin, 2016). Basierend auf Datenbanken wie dem Hochschulkompass, beinhaltet sie eine thematische und curriculare Aufstellung für die Angebotsentwicklung relevanter bereits bestehender Angebote und verweist auf Trends.

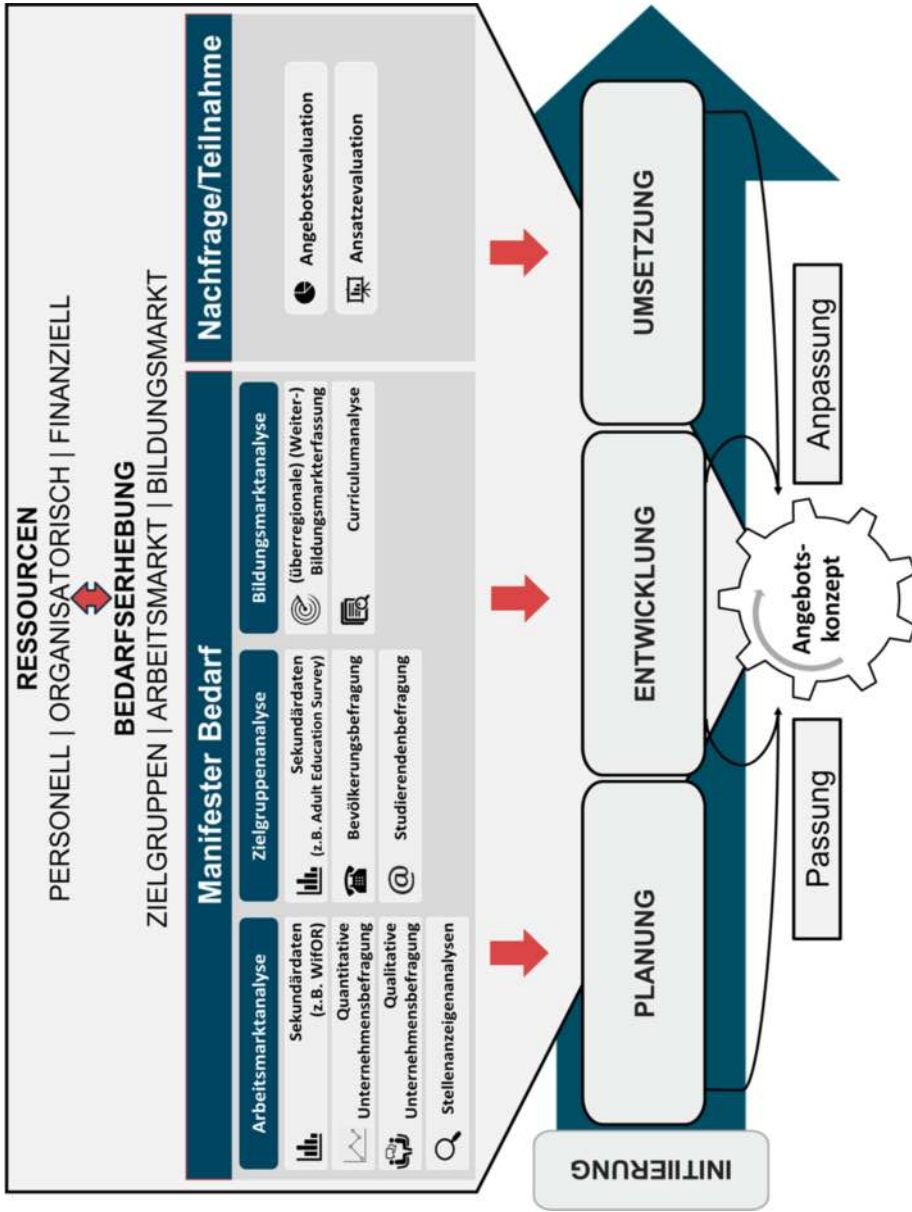


Abbildung 16: Übersicht über den Prozess der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung im Kontext des Projektes

Dieser Aufwand bedingt aus Projektsicht einen Regionalbezug: allein schon vom Standpunkt eines Forschungspragmatismus. Denn die Erhebung von Daten, die dem Projektziel der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung genügen, weil sie Aussagekraft auf lokaler Ebene für unterschiedliche Akteursgruppen besitzen, wäre ohne Einschränkung des Erhebungsraumes kaum realisierbar. Die folgenden beiden Zitate – das Erste aus einem E^B-Forschungsbericht aus der ersten Projektphase und das Zweite ein Ergebnis der Projektevaluation zum Ende der Förderphase – unterstreichen diesen Anspruch einer datenbasierten Bedarfseinschätzung über gleich eine Reihe involvierter Akteur:innen und damit den Ursprung der Notwendigkeit einer territorialen Eingrenzung:

„Aus dem Zusammenspiel der beschriebenen Analysen wird anschließend eine empirisch gestützte Einschätzung dazu möglich, ob, in welchem Umfang und für wen ein Bedarf für den geplanten Studiengang vorhanden sein könnte“ (Weber & Neureuther, 2017: 8).

„Als eines der wenigen Projekte des gesamten Wettbewerbs ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ wurden Bedarfe für die Angebotsentwicklung (...) aus dem Bereich des Arbeitsmarktes, der Zielgruppe und des Bildungsmarktes erhoben und analysiert. Damit hat sich das Projekt zum Ziel gesetzt eine höchstmögliche Spannweite der Bedarfssättigung zu berücksichtigen und den Ansatz umfassend zu erproben“ (Schwikal, 2020⁷¹).

Den Orientierungsrahmen der regionalen Eingrenzung stellt die Westpfalz dar. Das wird in den beiden anschließenden Kapiteln erneut zum Tragen kommen, wenn die Regionalakteur:innen sowie -strukturen Eingang in die Analyse finden und geprüft wird, in welcher Entfernung um ihren Kern die Regionengrenzen gezogen werden. Bereits hier, im Zusammenhang mit dem Motiv der Eingrenzung, kommt der Westpfalz jedoch eine wegweisende Bedeutung zu. Denn sie ist Gegenstand eines Forschungsprojektes, das als Vorläufer von E^B gelten kann: die „Offene Kompetenzregion Westpfalz – OKWest“.⁷² Mit einer Laufzeit von Oktober 2011 bis September 2017 und ebenfalls als Teil der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ war dies ein Verbundprojekt der Hochschule Kaiserslautern, der Technischen Universität Kaiserslautern und des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz. Sein Ziel bestand darin, Studienprogramme zuvorderst für Beschäftigte sowie beruflich Qualifizierte auch ohne eine formale Hochschulzugangsberechtigung zu entwickeln (Hochschule Kaiserslautern, 2020). Dabei weist es mit seiner Orientierung an den Bedürfnissen seiner Zielgruppen Ähnlichkeit mit dem E^B-Ansatz auf:

„Die Maßnahmen des Projektes haben zum Ziel, den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden. Um die Maßnahmen optimal und bedarfsgerecht zu konzipieren, ist eine Vernetzung mit unterschiedlichen Partnern und damit auch unterschiedlichen Perspektiven eine wichtige Voraussetzung“ (Beck & Reinhardt, 2014: 57).

71 Noch keine Seitenzahlen bekannt, da derzeit im Satz.

72 <http://www.kompetenzregion-rlp.de/>

Der im folgenden Zitat dazu enthaltene, starke Fokus auf den Aufbau eines dichten Netzwerks zur Entwicklung von Handlungsweisen setzt eine enge Verbindung relevanter Akteur:innen voraus:

„Das Bildungs- und Kompetenznetzwerk OKWestpfalz ist ein Netzwerk, das die wichtigen Partner der Region zusammenbringt und die Potenziale von Unternehmen und Institutionen in der Region und angrenzender Regionen erhebt und analysiert. Durch die verschiedenen Partner entstehen innovative Werkzeuge und Instrumente“ (Beck & Reinhardt, 2014: 59).

Um dies zu erreichen, griff man in OKWest auf bereits bestehende Strukturen und Kooperationspartner:innen im Wirkungskreis der Hochschule Kaiserslautern zurück. Mit der Westpfalz beschränkte man sich also aus pragmatischen Gründen auf ein engeres regionales Umfeld: Hier waren alle relevanten wirtschaftlichen, sozialen und politischen Akteur:innen bereits bekannt (Kap. 4.2) und aufgrund des politischen Status der Westpfalz als Verwaltungs- und Planungsregion (Kap. 4.3) in ihrem Wirken an deren Grenzen orientiert. Eine pragmatische Entscheidung, die in der Ausrichtung von E^B insofern eine Entsprechung findet, als dieses das in OKWest beschriebene Netzwerk als Kern seiner Bildungsregion aufnimmt, wie in nachfolgenden Kapiteln hergeleitet wird.

Damit lässt sich das Motiv des Projektes dafür, seiner Forschung und seiner Wirkung eine regionale Rahmung zu geben, als eine Medaille mit zwei Seiten resümieren: Einerseits ist die E^B-Region Ausdruck eines Forschungspragmatismus, andererseits die bereits erwähnte Bühne für das Theaterstück E^B und seinen Plot Regionalentwicklung. Die deduktive Regionskonstruktion erleichtert die Erhebung der breiten Datenbasis, indem sie mittels Landkreisen (Kap. 4.3) klar zwischen Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit zur Region unterscheidet, was der Stichprobenziehung ebenso zum Vorteil gereicht wie der Akquise von wirtschafts- und sozialstrukturellen Daten. Zusätzlich können damit gesellschaftliche, wirtschaftliche und bildungssteuernde Akteur:innen ausgewählt werden, die als Adressat:innen der Bildungsangebote charakterisiert, bzw. in deren Entwicklung integriert werden sollen. Schließlich zielt das Projekt auf eine weiterbildungsgetriebene Regionalentwicklung, die dem Fachkräftemangel entgegenwirkt, die gesellschaftliche Partizipation an Hochschulbildung erhöht, Bildungschancen angleicht und bisher unterrepräsentierte soziale Gruppen anspricht. Prämissen, Hypothesen, Forschungsdesigns und Wirkungen des Forschungsprojektes lassen sich besser beschreiben und nachvollziehen, wenn ihnen ein klarer geografischer Rahmen gegeben ist. Dies gilt für den wissenschaftlichen Diskurs ebenso wie für den politischen.

4.2 Systemische Ebene

Gemäß des Analyseschemas (Kap. 3.2) analysiert der folgende Abschnitt die systemische Ebene der E^B- Bildungsregion anhand ihrer entscheidenden Akteur:innen bzw. involvierten Organisationen, dem durch sie manifestierten Zweck der regionalen Bildungsbestrebungen und der dazu vorgesehenen Aktionen. Wie in Kapitel 2.2.2 hergeleitet, lässt sich in vielen anderen Formen von Bildungsregionen eine netzwerkartige Verbindung von hierarchisch gestaffelten Akteursgruppierungen beobachten. Das Projekt E^B weist als solches keine vergleichbare Struktur auf, noch zielt es direkt auf den Aufbau eines selbstgesteuerten regionalen Netzwerks. Die Herleitung seiner Entstehungsgeschichte sowie seines Grenzmotivs macht jedoch deutlich, dass auch in ihm miteinander in (regionaler) Beziehung stehende Akteur:innen und Organisationen identifiziert werden können, die den Zweck der projektinternen intendierten Regionalwirkung entscheidend beeinflussen. Dieses Kapitel nimmt daher deren Einführungen in den vorangegangenen Abschnitten auf und charakterisiert sie hinsichtlich ihrer Rolle innerhalb der E^B-Bildungsregion. Daraus lassen sich die Zwecke ableiten, die das Projekt für die Entwicklung seiner Bildungsregion vorsieht, sowie die Aktionen erläutern, die zur deren Erreichung durchgeführt werden.

In einer Analogie der Herleitung seines Grenzmotivs im vorangegangenen Kapitel lässt sich das Projekt E^B als *Akteur* der Regionalentwicklung auffassen. Dieser Figur folgend bedeutet die Förderung des Forschungsprojektes einen allgemeinen Handlungsauftrag, herausgegeben durch die öffentliche Hand, nämlich das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Er lautet sinngemäß (Kap. 3.1.1 und 4.1), die Teilhabe an Hochschulbildung insbesondere für neue Zielgruppen (nicht-traditioneller Studierender) zu erleichtern, um damit allgemein die gesamtgesellschaftlichen Bildungschancen anzugleichen, Impulse für die Etablierung lebenslangen Lernens zu setzen und die Versorgung der Wirtschaft mit qualifizierten Arbeitskräften zu sichern. So aufgefasst relativiert sich die Differenz der vorliegenden Untersuchungsregion zu anderen Bildungsregionen, die als Netzwerke innerhalb administrativer Strukturen funktionieren (Kap. 2.2.2): Beide rekurren auf einen politischen Zweck und entwickeln daraus Maßnahmen mit sozialem und wirtschaftlichem Wirkungsanspruch.

Im Falle des Forschungsprojektes E^B ergibt sich ein besonderer Startpunkt für die Ableitung der involvierten Akteur:innen und Organisationen sowie der bildungsregionalen Zwecksetzung. Denn der öffentliche Handlungsauftrag entstand in einem engen Sachzusammenhang mit den projektinternen Handlungszielen. So lässt sich einerseits annehmen, dass der Ursprung der Ziele in der Erfindung des Projektes besteht, genauer seines Designs, in Bezug auf welches Partner:innen gesucht und Zwecke festgelegt werden. Doch könnte andererseits das Projekt auch lediglich als Reaktion interpretiert werden: auf die bereits manifestierte Projektförderlinie und deren Anforderungen durch das Ministerium. Aus analytischer Sicht stellt dies eine hervorhebenswerte Besonderheit dar. Denn diese Ambivalenz unterstreicht, warum das Projektvorhaben keine offene Netzwerkbildung und damit eine explorative Erarbei-

tung von regionalen bzw. lokalen Zwecken anstrebt, welche durch immer neue Ideen einen selbstgesteuerten kontinuierlichen Prozess anstoßen sollen, wie es in den kleinteilig strukturierten Bildungsregionen kommunalpolitischer Trägerschaft oft beobachtet werden konnte (Kap. 2.2.2).

E^B ist durch seinen Forschungsanspruch (wissenschaftliche Arbeitsweise) und die strengen Anforderungen öffentlicher Wissenschaftsförderung (nachvollziehbarer Verbrauch von Steuergeldern) zu einer stringenteren und zeitlich unflexibleren Vorgehensweise angehalten. Und jene sieht die Auswahl vergleichsweise weniger Akteur:innen mit klar definierten Rollen bzw. Aufgaben in einem erforschbaren Rahmen vor. Das macht aus Projektsicht die vorherige Setzung des Zwecks der Bildungsregion notwendig. Denn nur so können die zu erfüllenden Anforderungen definiert werden, anhand derer sich entsprechende Akteur:innen bzw. Organisationen auswählen lassen.

Die Herleitung des Grenzmotivs der E^B-Bildungsregion fasste ihr primäres Vorhaben wie folgt zusammen (Kap. 4.1): weiterbildungsgetriebene Regionalentwicklung, die dem Fachkräftemangel entgegenwirkt, die gesellschaftliche Partizipation an Hochschulbildung erhöht, Bildungschancen angleicht und bisher unterrepräsentierte soziale Gruppen anspricht. Innerhalb diesen lassen sich nun Akteur:innen bestimmen, die zu unterschiedlichen Zwecken in das Projekt integriert wurden, um jeweils spezifische Aktionen zu entwickeln. Bevor Abbildung 17 dies für E^B in einer Übersicht darstellt, sollen sie zunächst kurz charakterisiert werden:

(1) **Technische Universität Kaiserslautern (TUK)**

Ein Teil des Verbundprojektes E^B (Kap. 3.1.1) ist an die Technische Universität Kaiserslautern (Lehrstuhl für Erwachsenenbildung; Prof. Dr. Matthias Rohs) angegliedert. Sie ist die Organisation, welche die wissenschaftlichen und administrativen Strukturen für die projektinterne Forschung stellt. Aus Projektsicht wird sie im weiteren Sinne als Akteurin der Regionalentwicklung aufgefasst, was auf ihre Bedeutung für und ihre Wirkung in die Region rekurriert. Die Technische Universität⁷³ feierte 2020 das 50. Jahr ihres Bestehens. Sie verfügt (Stand: Wintersemester 2019) über zwölf Fachbereiche mit 108 Studiengängen, in welchen knapp 15.000 Menschen studieren. Die meisten Studierenden sind in den Fachbereichen Wirtschaftswissenschaften (1.900), Maschinenbau und Verfahrenstechnik (1.800) sowie Informatik (1.200) eingeschrieben. Insgesamt kommen 3.000 Studierende aus dem Ausland und 4.300 werden zu Fernstudierenden gezählt (siehe DISC). 2.000 Mitarbeitende und 200 Professor:innen sind an ihr angestellt. Sie ist damit eine der größten Arbeitgeberinnen der Region Westpfalz und verfügt über eine überregionale Anziehung (Kap. 4.3). Innerhalb des Verbund-Forschungsprojektes E^B kommen ihr folgende Handlungsfelder zu⁷⁴:

- Entwicklung und Evaluation datenbasierter Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung

73 <https://www.uni-kl.de/ueber-die-tuk/organisation/zahlen-und-fakten/> (Zugegriffen am: 04.02.2020).

74 <https://www.e-hoch-b.de/partner/> (Zugegriffen am: 04.02.2020).

- Forschung im Themenfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung mit folgenden Schwerpunkten:
 - Hochschule und Regionalentwicklung
 - Digitalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung
 - Individualisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung
 - Datengestützte Steuerung von Hochschule und in der Angebotsentwicklung
 - Ansatzevaluation der evidenzbasierten Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote
 - Entwicklung eines webbasierten Tools zur Studiengangentwicklung
- (2) **Distance and Independent Studies Center (DISC) der TU Kaiserslautern**

Das DISC⁷⁵ fungiert an der Universität Kaiserslautern als zentraler Anbieter wissenschaftlicher (Weiterbildungs-)Studienangebote. 1992 als „Zentrum für Fernstudium und universitäre Weiterbildung“ (ZFUW) gegründet, verfügt es über knapp 30 Jahre Erfahrung in der Entwicklung und Gestaltung akademischer Angebote des angeleiteten Selbststudiums. Im Wintersemester 2019 nutzten über 4.300 Studierende die 23 berufsbegleitenden und akkreditierten Master- und vier Zertifikatsstudiengänge in den Bereichen Human Resources, Management & Law sowie Science & Engineering.

Das Portfolio umfasst akkreditierte Master-Studiengänge ebenso wie Zertifikatsprogramme mit universitärem Abschluss. Das angegliederte eTeaching Service Center (eTSC), welches Beratungs- und Weiterbildungsangebote für das Lehrpersonal der TUK anbietet, ergänzt das Studienangebot. Parallel adressiert das DISC über Veranstaltungen des Selbstlernzentrums (SLZ) Studierende, die ihre Selbstlern- und Selbstführungskompetenzen verbessern möchten. Seit der Gründung wurden bereits über 15.000 Absolvierende gezählt.

Im Kontext des Forschungsprojektes E^B (vgl. Kap. 3.1.1) ist das DISC der zentrale Partner für die Umsetzung der bedarfsorientiert entwickelten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote. Dabei lässt sich die Rolle des DISC aus Projektsicht – sowie analog hinsichtlich seiner Eignung als Forschungsgegenstand für die in dieser Arbeit zu analysierende Bildungsregion – auch parallel zu dessen Fernstudienmodus betrachten. Demnach bestünde in ihm am Standort Kaiserslautern eine Bildungseinrichtung, welche sich aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen in der Administration, Organisation, Gestaltung und Durchführung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten hervorragend zur Umsetzung des Grenzmotivs der untersuchten Bildungsregion eignet, namentlich der Bereitstellung chancengleicher Teilhabemöglichkeiten an wissenschaftlicher (Weiter-)Bildung für und orientiert an den Bedarfen breiter regionaler Bevölkerungsgruppen (vgl. Kap. 4.1). Es richtet sich demnach gezielt an regional ansässige Arbeitnehmer:innen sowie Unternehmen und stellt damit den Dreh- und Angelpunkt der in das regionale Umfeld (und darüber hinaus) gerichteten bedarfsorientierten politischen und regionalentwicklungsbezogenen Bildungsbestrebungen dar.

75 <https://www.zfuw.uni-kl.de/>

(3) Hochschule Kaiserslautern

Die Hochschule Kaiserslautern fungiert als weitere Projektpartnerin im Verbund von E^B. Sie übernimmt die folgenden Aufgaben:

- Systematische Analyse von regionalen Weiterbildungsbedarfen
- Entwicklung von individuellen Beratungsansätzen für Weiterbildungsinteressierte
- Erprobung und Modifikation bzw. Unterstützung bei der Konzeption und Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in Kooperation mit unterschiedlichen Fachbereichen
- Entwicklung eines nutzerorientierten Informationsmanagementsystems zur Systematisierung weiterbildungsbezogener Daten

1996 gegründet, profiliert sie sich als Hochschule für angewandte Wissenschaften mit fachlicher Fokussierung auf die Bereiche Technik, Wirtschaft, Gestaltung und Gesundheit sowie Informatik. 6.300 Studierende und 150 Professor:innen wurden im Wintersemester 2019 an allen drei Studienorten (Kaiserslautern, Pirmasens, Zweibrücken) gezählt.

(4) Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

Die dritte E^B-Projektpartnerin ist die Hochschule Ludwigshafen (am Rhein). Ihre Projektaufgaben liegen in den Bereichen:

- Systematische Analyse des regionalen Ist-Standes der gesundheitlichen Versorgung
- Konzeption und Durchführung von regionalen Bildungsbedarfsanalysen im Bereich Pflege und Gesundheit
- Erstellung einer Akzeptanzprognose der relevanten Akteur:innen im Bereich Pflege und Gesundheit
- Konzeption und Entwicklung von innovativen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Bereich der Pflege
- Aufbau von individuellen Beratungs- und Weiterbildungsstrukturen für Pflegefachpersonen

Die heutige Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft besteht in ihrer derzeitigen Form seit einer Fusion 2008. Zuvor existierten die „Evangelische Fachhochschule Ludwigshafen“ und die „Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein“ parallel. Heute verfügt sie über Studienschwerpunkte in der Betriebswirtschaftslehre und dem Sozial- und Gesundheitswesen. Insgesamt 4.600 Studierende (Wintersemester 2019), 90 Professor:innen und 75 wissenschaftliche Mitarbeitende zählen zu ihr.

Die folgende Abbildung 17 fasst die Angaben dieses und des vorangegangenen Kapitels zusammen: Sie stellt das Grenzmotiv der E^B-Region zusammen mit den Projektzwecken (rot) dar und differenziert die primäre Aktion zu deren Erreichung (blau) – die bedarfsorientierte Angebotsentwicklung – nach einzelnen Schritten. Letzteren ordnet sie die einzelnen Akteur:innen hinsichtlich ihres speziellen Beitrages zu. Der Überblick erleichtert die projektspezifische Ableitung des Was und Wie der regionalen Bildungsbestrebungen.

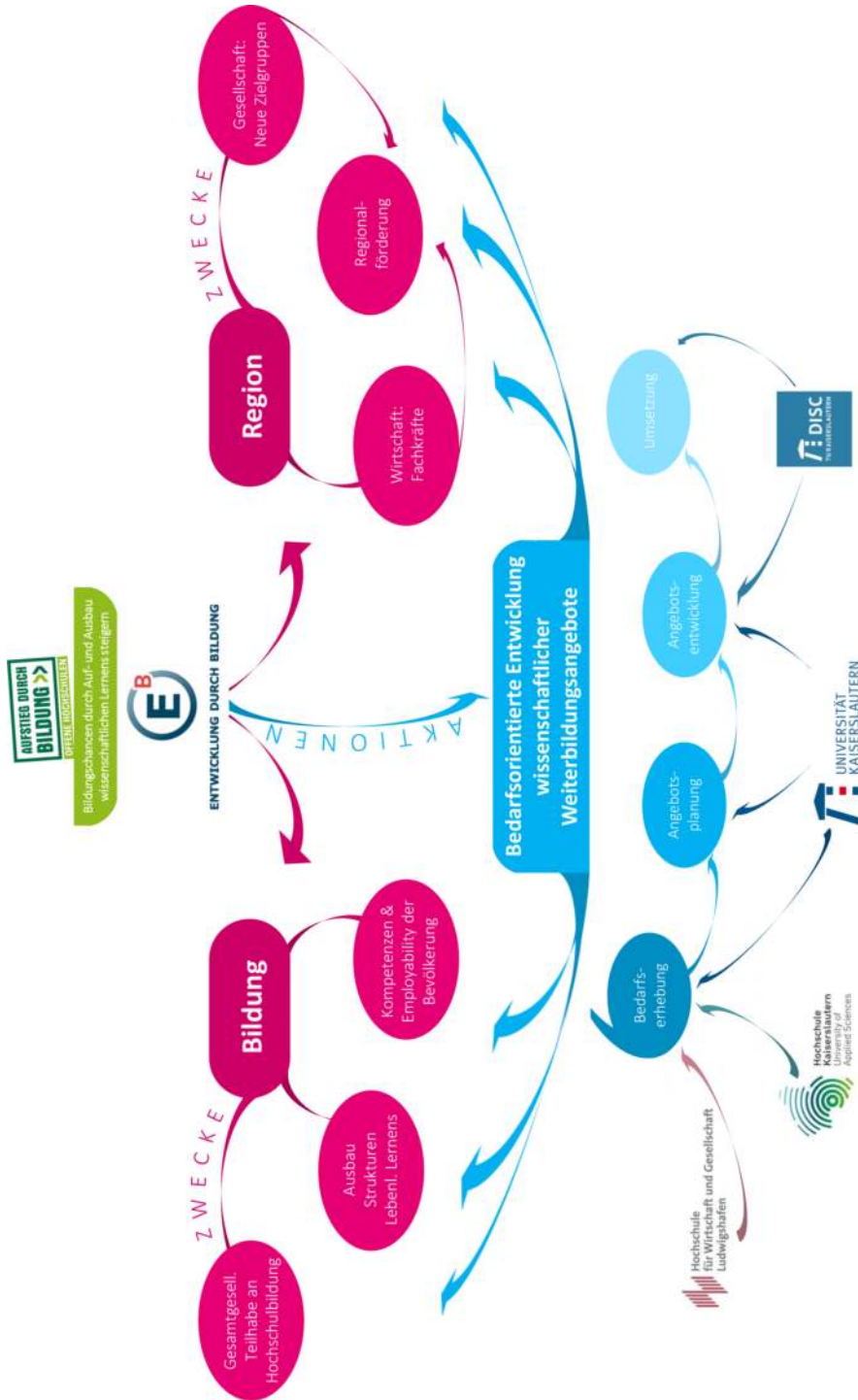


Abbildung 17: Zwecke, Akteur:innen und Aktionen in der E-B-Region

Der Ursprung des regionalen Projektvorhabens kann in der Vorgabe der Förderlinie gefunden werden. E^B nimmt die Forderung nach einer Vergrößerung der Bildungschancengleichheit durch den Auf- und Ausbau wissenschaftlicher Lernangebote auf, indem es Zwecke (Abb.17) formuliert, die sich zwei Bereichen zuordnen lassen: (1) Bildung (soziale Teilhabe an Hochschulbildung, Ausbau von Strukturen lebenslangen Lernens, Erhöhung der Employability der Regionalbevölkerung) und (2) Region (Fachkräfteausbildung orientiert an der regionalen Wirtschaft sowie die Akquise neuer Zielgruppen für die hochschulische Bildung als zwei Handlungsstränge einer wissensbasierten Regionalentwicklungsstrategie). Das zentrale Mittel, um diese Zwecke zu realisieren – die *Aktion* innerhalb der Projektregion –, besteht in der bedarfsorientierten Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote.

Letztere lässt sich in vier Prozessschritte unterteilen (untere blaue Reihe, Abb. 17), zu welchen sich die einzelnen Akteur:innen gemäß ihres zentralen Beitrages zur E^B-Region zuordnen. Die (1) Bedarfserhebung besteht innerhalb des Projektes aus einer Vielzahl von qualitativen und quantitativen Erhebungen (Kap. 3.1.1 und 3.3). Zugehörige Forschungsdienstleistungen werden von allen drei Projekthochschulen gemäß ihrer wissenschaftlichen Expertise übernommen. Statistische Daten über vorherrschende Bedarfslagen bilden die Grundlage der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der anvisierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote, welche ihren Anfang in der (2) Angebotsplanung nimmt (Abb. 18). Legen die Daten vorherrschende Bedarfslagen offen, umfasst dieser Schritt die Verortung und Konzeptualisierung entsprechender Angebotsideen innerhalb des hochschulischen Lehrportfolios, die Suche einer adäquaten fachlichen Leitung sowie die Prüfung und Bestätigung auf Hochschulleitungsebene. Im Rahmen der (3) Angebotsentwicklung werden aus der Vielzahl erhobener Angaben von Wirtschafts- wie Zielgruppenseite geforderte Kompetenzen abgeleitet und entsprechende Curricula der Angebote entwickelt, welche in didaktische Konzepte überführt und ferner inhaltlich fein abgestimmt werden. Die TUK ist (samt ihres DISC) hierbei gleichermaßen involviert. Die schließliche (4) Angebotsumsetzung, samt organisatorischer und technischer Realisierung sowie Akkreditierung, übernimmt das DISC als Hauptakteur.

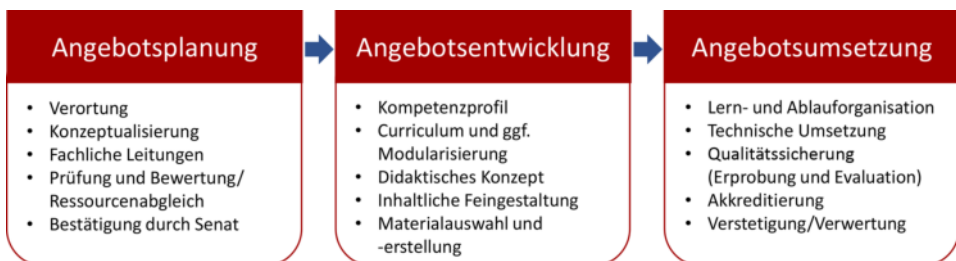


Abbildung 18: Einführung in die bedarfsorientierte Entwicklung von Bildungsangeboten (eigene Darstellung in Anlehnung an Schwikal et al., 2017)

Hergeleitet aus dem übergeordneten Förderziel, differenziert nach seinen Zwecken und in Relation zu geplanten Aktionen, zeigt sich E^B als Akteurs-Kooperative mit netzwerkartigen Strukturen. Die E^B-Bildungsregion weist indes mit der TUK einen zentralen Ausgangspunkt auf. Das gilt einerseits für ihre geografische Ausdehnung. Gerade dem DISC als universitätseigene Bildungseinrichtung kommt andererseits eine Schlüsselfunktion in der Umsetzung der Projektideen zu. Die bedarfsorientierte Angebotsentwicklung als besonderes Instrument hochschulischer Bildungsplanung erfordert eine belastbare und breite Datenbasis. Entsprechend notwendiges Know-how in der Sozialforschung wird durch die Einbindung wissenschaftlicher Kooperationspartner bereitgestellt.

4.3 Institutionelle Ebene

Die Betrachtung zentraler regionaler Kennwerte ist bedeutende Grundlage jeder regionalen Falluntersuchung. Angesichts der Ziele der vorliegenden Studie muss dieses Kapitel die Frage beantworten: Welche aus Sicht des Grenzmotivs der E^B-Region relevanten Strukturen charakterisieren die Untersuchungsregion und prägen damit die Umsetzung des Regionenzwecks (basierend auf dem Grenzmotiv)? Antworten auf diese Frage geben letztlich auch darüber Aufschluss, ob die betreffende Region eine Einheit in sich darstellt, bzw. in Bezug auf ihr Grenzmotiv kohärent ist (Kap. 2.3.1).

Aus analytischer Sicht gilt dabei folgende Prämisse: Die Aktion (bedarfsorientierte Angebotsentwicklung) wird institutionell durch die TUK und das DISC umgesetzt. Diese Umsetzung würde jedoch nicht in jedem regionalen Umfeld gleich ablaufen bzw. zu gleichen Resultaten führen. Vielmehr, so die These, führt die Struktur der Region zu Varianz. Jene umfasst soziale, wirtschaftliche und kulturelle Charakteristika, welche in Relation zur Geographie der Region interpretiert werden sollten.

Daher beschreibt dieser Abschnitt Aspekte der Sozial-, Wirtschafts- und Bildungsstruktur der Untersuchungsregion, um relevante Indikatoren für die institutionelle Ausgestaltung des Grenzmotivs – also für die bedarfsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung am DISC der Technischen Universität Kaiserslautern – hervorzuheben. Folglich sollten Strukturdaten zum Einsatz kommen, die gemäß aktueller Ergebnisse der Weiterbildungsforschung in einem engen Zusammenhang mit Weiterbildungsangebot und -nachfrage in einer Region stehen (Weiß, 2017). Daher basiert die im Folgenden präsentierte Auswahl entsprechender Strukturdaten auf den umfangreichen qualitativen sowie quantitativen Studienergebnissen, die im Zusammenhang mit dem Deutschen Weiterbildungsatlas geschaffen wurden (Martin et al., 2017).

Ihnen zufolge sei die wichtigste Methode zur Herstellung regionaler Vergleichbarkeit im Bereich der Weiterbildungsbeteiligung die Kontrolle sozioökonomischer und demographischer Merkmale der ansässigen Bevölkerung (Martin et al., 2017: 41) (Kap.4.3.4). Auf Basis der im Kontext des Projektes „Weiterbildungsatlas“ durchgeführten Fallstudien wurden darüber hinaus „plausible Einschätzungen zu den Gründen der regionalen Besonderheiten in der Weiterbildungsbeteiligung“ (Martin et al.,

2017: 127) formuliert. Die Fallstudien gründen in der Annahme, „dass die Beteiligung an der Weiterbildung sowohl nachfrage- als auch angebotsseitig von spezifisch regionalen Bedingungen bzw. regional verantwortlichen Initiativen abhängen“ (Martin et al., 2017: 104). Aufbauend auf einer strukturellen Fallbeschreibung der entsprechenden Region, die neben demographischen Daten auch Siedlungsstrukturen einschließt, beinhalten diese Studien eine qualitativ-explorative Beschreibung von regionalen Weiterbildungskulturen. Ihre Ergebnisse lassen sich in folgenden Faktoren bündeln:

- (1) *Wirtschaftliche Dynamik bzw. Prosperität*: Demnach prosperiere Weiterbildung in Abhängigkeit der wirtschaftlichen Entwicklung, was die Autor:innen darauf zurückführen, dass im Zuge wirtschaftlicher Entwicklung Qualifizierungsbedarfe entstehen und finanzielle Mittel erschlossen werden (Martin et al., 2017: 128).
- (2) *Verkehrsinfrastruktur der Region*: „Beinahe trivial“ (Martin et al., 2017: 128) aber letztlich ggf. kritisch wirkten sich lange Anfahrtswege auf die Weiterbildungsbeteiligung aus. Zudem zweifeln Martin et al. (2017) angesichts der Anwendungsvoraussetzungen, der in ländlichen Gebieten geringer ausgeprägten Kompetenzen im Umgang mit computerbasierten Medien sowie mit einer Weiterbildungsbeteiligung assoziierten „Geselligkeitserwartungen“ (Martin et al., 2017: 129) daran, dass in ländlichen Regionen große Umwälzungen von Onlineangeboten ausgehen (Martin et al., 2017).
- (3) *Vernetzung*: Ob für die Entwicklung bedarfsorientierter Bildungsangebote, Öffentlichkeitsarbeit oder den effizienten Ressourceneinsatz, Netzwerke seien eine wichtige regionale Steuerungsgrundlage. „Unterschiede bestehen hauptsächlich hinsichtlich des politischen und administrativen Rückhalts von Netzwerken, der Integrationskraft auf Träger der Weiterbildung und des zeitabhängigen Institutionalierungsgrades der Netzwerke“ (Martin et al., 2017: 129). In der vorliegenden Untersuchung kommt dieser Aspekt auf der Angebotsebene, im Zusammenhang mit der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung zum Tragen.

Gemäß des Untersuchungsmodells (Kap. 2.3.2) und aufbauend auf der Vorgehensweise sowie den Ergebnissen der Weiterbildungsatlas-Fallstudien (Weiß, 2017), beginnt dieses Kapitel mit der Beschreibung der Topographie und Infrastruktur der E^B-Region (Kap. 4.3.1). Die Ergebnisse lassen Einschätzungen darüber zu, ob Kaiserslautern die Rolle eines regionalen Zentrums gemäß des Grenzmotivs zukommen kann und diskutieren insofern auch die projektinterne Eingrenzung einer Stunde Fahrtzeit. Sie werden ergänzt durch Daten über Berufs- und Bildungspendelnde aus der Region, in deren Mobilitätsverhalten sich die Wirkungen jener Strukturen nachzeichnen lassen (Kap. 4.3.2). Kapitel 4.3.3 führt zentrale wirtschafts- und sozialstrukturelle Kennzahlen zur Region ein. Sie charakterisieren das Untersuchungsgebiet auf Landkreisebene und leiten damit die Untersuchung struktureller Faktoren ein, welche die Weiterbildungsbeteiligung hemmen bzw. unterstützen. Zudem dient es als Vorbereitung der nachfolgenden Regressionsanalyse (Kap. 4.3.4), welche auf Basis speziell in der Untersuchungsregion erhobener Bevölkerungsdaten auf dort wirksame Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung schließt. Ableitungen aus allen diesen Abschnitten werden in Kapitel 4.3.5 aggregiert.

4.3.1 Reflexive Fallbeschreibung: Herleitung, Topografie und Verkehrsinfrastruktur der Untersuchungsregion

Angesichts der Tatsache, dass die theoretische Fundierung der im Falle von E^B bereits vordefinierten Projektregion auf „Erreichbarkeit“ und somit auf Mobilität beruht, verfolgt die Analyse der Topografie und Verkehrsinfrastruktur dieses Abschnittes zwei Ziele: Einerseits liefert die Beschreibung wesentliche Anhaltspunkte dafür, die Untersuchungsregion in Bezug auf ihr Grenzmotiv einzuschätzen, also die Erreichbarkeit der Angebote auf Basis der vorliegenden Mobilitätsstruktur zu bemessen. Andererseits macht sie es möglich, die eindimensionale Grenzziehung zu hinterfragen, die im Projektkontext mittels der Fahrtzeit von einer Stunde vorgenommen wurde. Sie setzt daher an der Frage an: Worin genau besteht das Untersuchungsgebiet E^B-Bildungsregion?

Das betreffende Gebiet umfasst qua Projekt-Definition (Kap. 3.1.1) alle Landkreise, die von Kaiserslautern innerhalb einer Stunde erreichbar sind; per motorisiertem Individualverkehr oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Innerhalb des Projektes wurde dazu eine Übersicht mit einer entsprechenden regionalen Eingrenzung erstellt (Abb. 19).

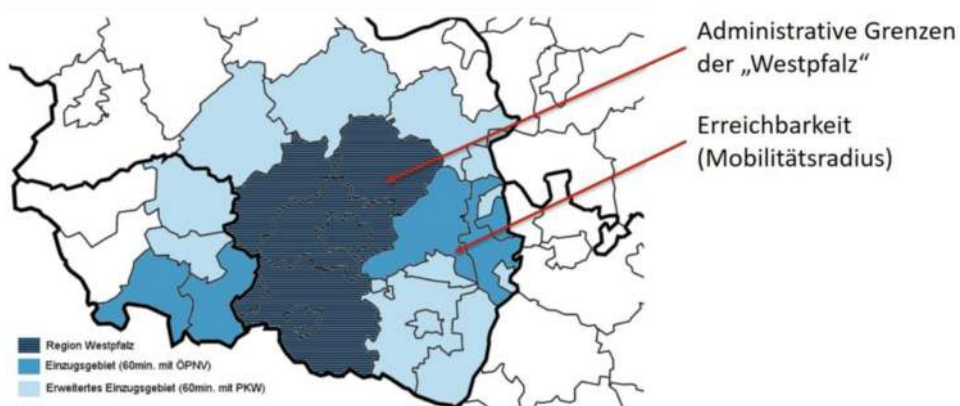


Abbildung 19: E^B-Projektregion (eigene Darstellung in Anlehnung an Marks, 2015)

Den Kern dieses Gebietes bildet die politische Planungsregion Westpfalz. Wie in Kapitel 4.1 ausgeführt, ist das Grenzmotiv des Projektes, samt seiner drei Hochschulstandorte, in ihr verankert. Sie umfasst nach Landesplanungsgesetz §13 Abs. 2 (Ministerium der Justiz Rheinland-Pfalz, 2003) die kreisfreien Städte Kaiserslautern, Pirmasens und Zweibrücken sowie die Landkreise Donnersbergkreis, Kaiserslautern, Kusel und Südwestpfalz (Abb. 19, Z01). Um sie herum schließen sich weitere Landkreise an, die innerhalb einer Stunde erreicht werden können und insofern ebenfalls zur E^B-Region gezählt werden: Landkreis (LK) Donnersberg, LK Kusel, LK Bad Dürkheim, LK Südwestpfalz, Kreisstadt (KS) Landau, LK Südliche Weinstraße, KS Neustadt an der Weinstraße, LK Germersheim, LK Rhein-Pfalz-Kreis, KS Speyer, KS Frankenthal, KS Ludwigshafen am Rhein, KS Worms, LK Alzey-Worms, LK Bad Kreuznach, LK Bir-

kenfeld, LK Sankt Wendel, LK Neunkirchen, LK Saarpfalz-Kreis, RV Saarbrücken (Abb. Z01).

Diese Region ist topografisch besonders durch ihre naturräumlichen Gegebenheiten geprägt (Abb. Z01). So nimmt der Pfälzer Wald allein 47% der Fläche der Westpfalz ein.⁷⁶ In ihrem Zentrum liegt mit Kaiserslautern das wirtschaftliche und kulturelle Oberzentrum der Region (Anhang S. LXIII). Die 100.000-Einwohner-Stadt ist mit ihrer Technischen Universität, dem angegliederten DISC sowie der Fachhochschule zudem der regional größte Bildungsstandort. Vor allem südlich und östlich der Stadt erstreckt sich mit dem Pfälzer Wald das größte zusammenhängende Waldgebiet Deutschlands. Insofern sind die nächsten urbanen Strukturen westlich von Kaiserslautern zu finden. So bilden Landstuhl und Ramstein, beide stark durch die militärische Präsenz US-amerikanischer Streitkräfte geprägt, eine Art westlichen Speckgürtel Kaiserslauterns. Von ihnen abgesehen müssen zu den nächsten mittel- bzw. oberzentralen Städten Fahrtzeiten von mindestens 30 Minuten zurückgelegt werden. Jene befinden sich weiter östlich gelegen im Gebiet der Deutschen Weinstraße (Neustadt und Bad Dürkheim) bzw. weiter südlich in Richtung Karlsruhe (Landau). Dabei stellt der Hardtrand, das östliche Ende des Pfälzer Waldes, eine regional bedeutende naturräumliche Trennlinie dar (Abb. Z01).

Topografisch wie kulturell kann darin eine Abgrenzung zur Rheinebene⁷⁷ erkannt werden. Einerseits, weil Letztere von der Metropolregion Rhein-Neckar und ihren beiden größten Städten Mannheim (ca. 310.000 Einwohner:innen) und Ludwigshafen (ca. 170.000 Einwohner:innen) dominiert wird. Andererseits, weil u. a. mit der „Vorderpfalz“, der „Deutschen Weinstraße“ oder „Rhein-Neckar“ Bezeichnungen für Gebiete in ihr existieren, die nahelegen, dass betreffende Bewohner:innen sich in erster Linie derartig sub-regionalen Gebieteinheiten zugehörig empfinden oder zumindest eine analoge Bindung an die Westpfalz infrage steht. Zwischen der landschaftlich offenen Rheinebene mit ihren sanften Hügeln, ihrer gleichmäßigen Siedlungsverteilung sowie ihrem urbanen Kern und Kaiserslautern erstreckt sich mehrheitlich ein bergiges und dichtes Waldgebiet (Abb. Z01). Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die Bewohner:innen der Gebiete östlich des Hardtrandes sich im Allgemeinen eher mit dem Rhein-Neckar-Gebiet als der Westpfalz bzw. Kaiserslautern assoziieren, was, wie später gezeigt werden wird, historisch durch die Herausbildung zweier durch den Pfälzer Wald getrennter Wirtschaftsräume gestützt wird (IHK Pfalz, 2020). Ungeachtet dessen lässt sich festhalten: Die E^B-Region erstreckt sich über ein geografisch/topografisch uneinheitliches Territorium unklarer regionaler Identitäten, das die Ausdehnung historisch gewachsener Regionalstrukturen unbeachtet lässt. Insofern nimmt das beschriebene Einzugsgebiet von einer Stunde Fahrtzeit auch keine Rücksicht auf lokale individuelle Zugehörigkeitsempfindungen.

76 <https://www.zukunftsregion-westpfalz.de/de/unsere-region-zahlen>

77 Gemäß seiner exakten naturräumlichen Gliederung sind damit teilweise oder gänzlich folgende Teile des oberrheinischen Tieflandes gemeint: Hardtebene, Neckar-Rhein-Ebene, Hessische Rheinebene, Bergstraße, Rheinhesisches Tafel- und Hügelland (Naturräumliche Gliederung im Kartendienst des Bundesamtes für Naturschutz; <https://geodienste.bfn.de/schutzgebiete?lang=de>).

Das in E^B angestrebte Ziel, mehr Menschen leichter als bisher die Partizipation an hochschulischer Bildung zu ermöglichen, rekurriert nicht zuletzt auch auf eine Veränderung sozialer Praktiken. Wie bereits erläutert, ist es kein Bestandteil der vorliegenden Falluntersuchung (Kap. 2.3.2), wie soziale Handlungen im Allgemeinen zur Raumproduktion bzw. der Konstruktion der Untersuchungsregion beitragen. Dennoch lässt sich durch die Betrachtung sozial- und wirtschaftsstruktureller Charakteristika der Region darauf schließen, welche Rolle dem Bildungszentrum Kaiserslautern als Kern der Region zukommen kann. Und zwar in einem ersten Schritt, gemäß des projektinternen Grenzündikators „Fahrzeit“, als Ausdruck einer bildungsbezogenen Handlung. Übertragen auf das Untersuchungsschema (Kap. 2.3.2) und das E^B-Grenzmotiv ist insofern zu reflektieren, welchen Wert die pragmatisch gewählte Maßzahl „eine Stunde Fahrzeit“ und damit Kaiserslautern als Zentrum angesichts des Grenzmotivs der E^B-Region besitzen. Oder anders: Lassen sich weitere, strukturelle Indikatoren finden, welche das *Bildungseinzugsgebiet* „E^B-Region“ aussagekräftiger beschreiben als die Maßzahl einer Stunde Fahrzeit?

Dazu ist zunächst die Aussagekraft des Wertes „maximal eine[] Stunde Fahrzeit pro Weg zur Bildungsstätte“ zu hinterfragen, den Marks (2015) im Projektkontext als Schwellengrenze aufstellte. Er rekurriert auf Angaben des Statistischen Bundesamtes (Bundesamt für Bevölkerungsforschung, 2014), wonach der Zeitaufwand zum Erreichen der Arbeitsstätte im Jahr 2012 bei 90 % der Berufspendler und 95 % der -pendlerinnen unter einer Stunde lag. Mithilfe aktuellerer Daten des Mikrozensus 2016 (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017) lassen sich diese Ergebnisse differenzieren. In Abbildung 20 sind der Zeitaufwand, die zurückgelegten Entfernungen und die dafür genutzten Verkehrsmittel für Berufspendelnde und – zur Unterscheidung verschiedener Pendeltypen – für zur Hochschule pendelnde Studierende in Deutschland dargestellt. Die Zahlen des Mikrozensus 2016 stützen die Annahme, für Berufstätige stellten 60 Minuten eine kaum überschrittene Pendelschwelle dar: Nur 5 % von ihnen nimmt eine längere Fahrzeit in Kauf.

Knapp ein Sechstel der Studierenden ist hingegen länger als eine Stunde zur Hochschule unterwegs. Allerdings gilt für die überwiegende Mehrheit beider Gruppen von Pendelnden, dass sich ihre Fahrzeiten im Bereich von unter einer halben Stunde bewegen. Dabei legen die Berufstätigen im Schnitt weniger Kilometer zurück. Fährt noch knapp ein Sechstel beider Gruppen zwischen 25 und 50 km, sind es nur 4,5 % der Arbeitnehmenden, aber 13 % der Studierenden, die längere Strecken in Kauf nehmen. Dafür von Bedeutung kann die abweichende Verkehrsmittelnutzung sein. So verwenden zwei Drittel der Berufspendelnden einen Pkw, nutzen in weitaus geringerem Maße (5 %) die Bahn oder den ÖPNV (5 %), wohingegen die Nutzungsvariation bei Studierenden stärker ausgeprägt ist. Wenn, wie gezeigt, Studierende also länger pendeln, dabei weitere Strecken zurücklegen und weitaus weniger den motorisierten Individualverkehr nutzen, scheint die eine Stunde Fahrzeit vor allem für autofahrende Arbeitnehmer:innen Bedeutung zu besitzen, die dabei nicht mehr als 50 km zurücklegen wollen.

Berufs- und Bildungspendeln in Deutschland Zeitaufwand, Entfernung und Verkehrsmittel

Ergebnisse des Mikrozensus 2016

Alle Angaben in Prozent

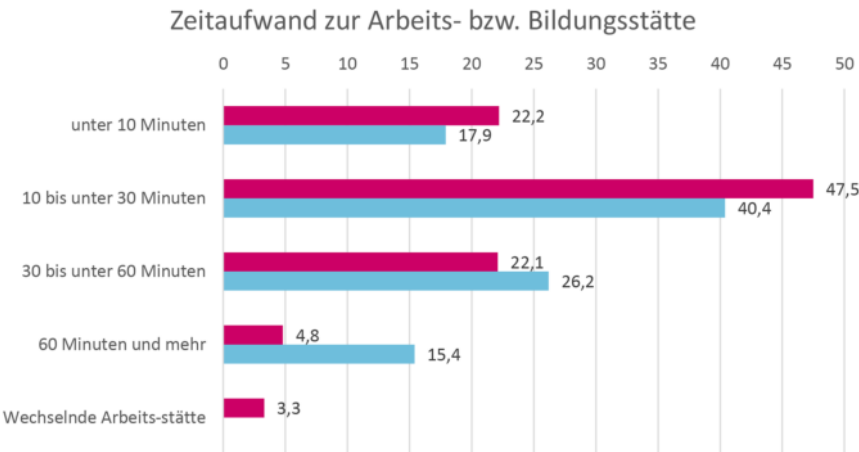
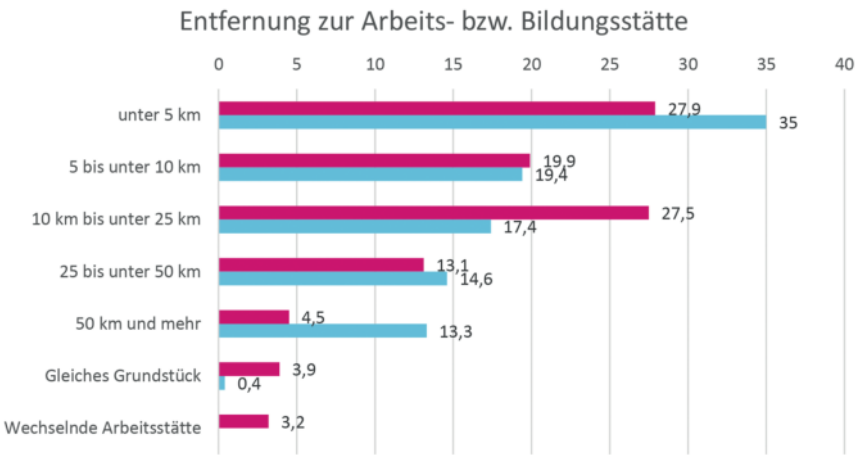
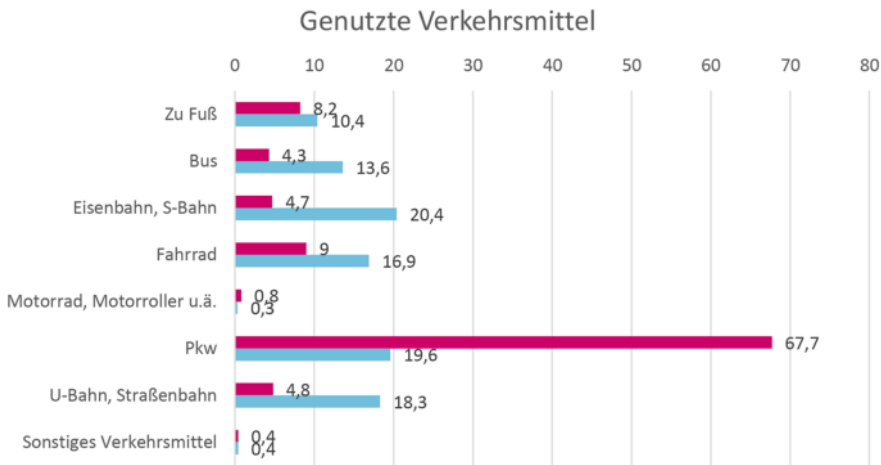


Abbildung 20: Berufs- und Bildungspendeln in Deutschland

(Fortsetzung Abbildung 20)



Dieses Indiz ist insofern von Bedeutung für die vorliegende Untersuchungsregion, als es die projektinterne Grenzziehung trotz eines in ihr inbegriffenen Widerspruchs stützt. Marks (2015) kommt in ihrer Analyse, basierend auf der Fahrtzeitgrenze von einer Stunde, zu dem in Abbildung 19 dargestellten Einzugsgebiet. Jenes sollte aber als näherungsweise Beschreibung interpretiert werden, denn in ihr „wird nicht die Erreichbarkeit binnen 60 Minuten im Einzelnen geprüft, sondern erfolgt in einer durchschnittlichen Abschätzung für den gesamten Kreis“ (Marks, 2015: 13). Verfeinert man hingegen die Prüfung von ab Kaiserslautern innerhalb der Stundengrenzen erreichbarer Gebiete mittels einer Darstellung unterhalb der Kreisebene (Abb. 21 unten), lässt sich das entsprechende Gebiet potenziell auf den gesamten Großraum Saarbrückens, die nördlichen Teile Rheinhessens bis einschließlich Mainz und die westliche Hälfte des Rhein-Neckar-Gebietes samt Mannheim erweitern: ein in vielen Belangen signifikanter Unterschied zur Projektregion, wären damit gerade in den Randlagen doch urbane Großräume mit großer Bevölkerungsdichte angebunden. Die nachfolgend visualisierte Mobilitätsstruktur der Region hilft, die Pendelndenstatistik zu interpretieren.

Die Mobilitätsstrukturen spiegeln die landschaftliche Zusammensetzung der Region wider. Autobahnen und Zugstrecken verlaufen ab Kaiserslautern vor allem in West-Ost-Ausrichtung. Dies gilt insbesondere für die Zugsanbindung, die in Richtung der Verdichtungsräume Saarbrücken und Mannheim gegenüber den Nord-Süd-Verbindungen deutlich höher frequentiert werden und aufgrund von Intercity- sowie Regionalexpress-Anbindungen schnellere Relationen von deutlich unter einer Stunde erlauben. Doch zeigt die Pendelndenstatistik, dass nur 5 % der Arbeitnehmenden solche Verbindungen nutzen. Und mit dem Auto, das sie stattdessen deutlich bevorzugen, sind die urbanen Verdichtungsräume in den Grenzlagen der E^B-Region – Mannheim/Ludwigshafen, Saarbrücken, Rhein-Main (Abb. Z01) – deutlich mehr als 50 km von Kaiserslautern entfernt. Noch bevor im weiteren Verlauf der Einfluss von Gele-

genheitsstrukturen im Bildungsbereich dieser Ballungsräume thematisiert wird, stützen diese Argumente die projektinterne Entscheidung, die urbanen Randlagen nicht zum Einzugsgebiet zu zählen. Dies gilt im Besonderen für Berufspendelnde, welche vor dem Hintergrund des Grenzmotivs der E^B-Region, der bedarfsorientierten Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung, eine relevante Zielgruppe darstellen.

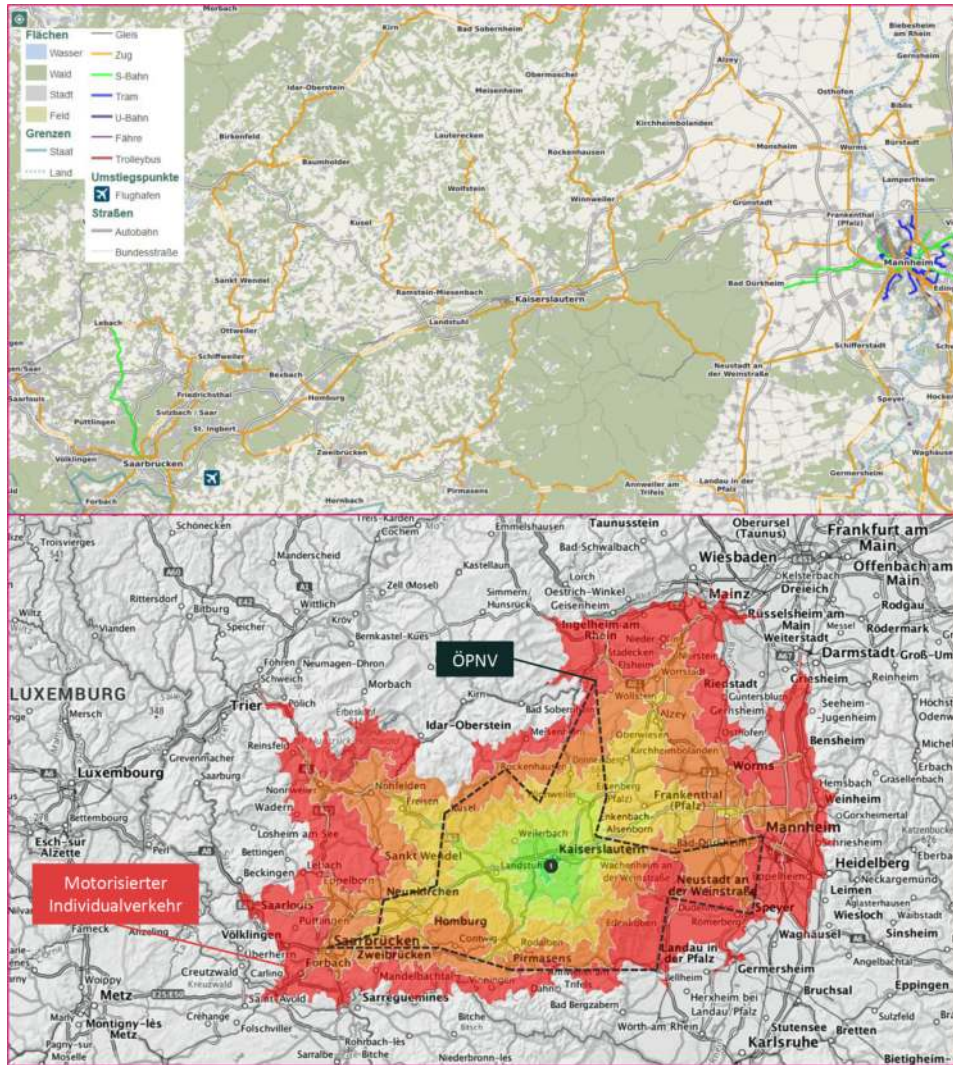
4.3.2 Einzugsgebiete im Sinne des Grenzmotivs

Die vorangegangenen Darstellungen über Topografie und Verkehrsinfrastruktur der Region bilden insofern eine wichtige Grundlage zur Umsetzung des Grenzmotivs, als sie die Erreichbarkeit der Bildungsangebote determinieren und insofern deren Reichweite beeinflussen. Ein entsprechendes Einzugsgebiet abzuschätzen ist nicht nur essenzieller Teil dieser Falluntersuchung, sondern auch aus Sicht der involvierten Institutionen von Bedeutung, welche die Gestaltung und Vermarktung ihrer Angebote daran anpassen können. Die im Folgenden dargestellten Vergleiche mit Arbeits- und Bildungspendler:innen in die und aus der Region dienen einerseits diesem Zweck und sind in Ergänzung des vorangegangenen Abschnitts zudem weitere Indizien, um die Sinnhaftigkeit der projektinternen Regioneneingrenzung zu bewerten.

Die vorangegangenen Kapitel haben die Heterogenität der Untersuchungsregion dargelegt. Das betrifft ihre Topografie, die vorkommenden Siedlungsstrukturen und eine entsprechend ausgelegte Infrastruktur. Daraus wurde abgeleitet, dass Kaiserslautern theoretisch durchaus eine (bildungsbezogene) Zentrumsfunktion für ein an die Untersuchungsregion angelehntes Gebiet zukommen kann. Mit den Daten von Berufspendler:innen, die zu Zwecken der Erwerbsarbeit, bzw. Studierenden, die bildungsbezogen nach/aus Kaiserslautern pendeln, liegen empirische Ergebnisse darüber vor, wie sich die Anziehungskraft Kaiserslauterns analog der beschriebenen Strukturen im Mobilitätsverhalten von Menschen ausdrückt. Aus Sicht des E^B-Projektziels ist dies nicht zuletzt deswegen von elementarer Bedeutung, weil mit dem sogenannten Mobilitätspanel⁷⁸ empirische Belege dafür vorliegen, dass nur 10 % der Befragten mehr als 45 km für das Pendeln zu Bildungszwecken in Kauf nehmen (Bürmann & Frick, 2016). Jene Grenze von 45 km würde die urbanen Verdichtungsräume (Abb. Z01) in den peripheren Lagen der Region nicht mit zur Region zählen und damit das Einzugsgebiet um bevölkerungsreiche Lagen dezimieren. Die Bundesagentur für Arbeit erhebt für alle ca. 32 Millionen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Deutschland Daten zum Arbeits- und Wohnort. Daraus lassen sich, auch auf Ebene von Landkreisen und kreisfreien Städten, eine nicht zu niedrige Fallzahl vorausgesetzt, auch auf Gemeindeebene, Pendlerströme darstellen. Das Nachrichtenmagazin „Der Spiegel“ stellt auf Basis dieser Angaben und für den Stichtag 30. Juni 2017 umfangreiche und sehr ansehnliche Visualisierungen zu ein- und auspendelnden Arbeitnehmenden bereit (Kap. 3.3.5), welche im Folgenden angeführt werden. Demnach liegt der Anteil der Auspendler:innen in Kaiserslautern mit 38 % vergleichsweise niedrig: von insgesamt 35.217 Beschäftigten verlassen 13.363 die Stadt,

78 <https://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Artikel/G/deutsches-mobilitaetspanel.html>

um zu arbeiten (Spiegel Online, 2019). Eine auf ganz Deutschland bezogene Übersicht über deren Pendler-Ziele gibt Abbildung Z02. Deren 50 häufigste Ziele sind in Abbildung Z03 dargestellt.



Anmerkungen: Die farbliche Abstufung gibt Fahrtzeiten ab Kaiserslautern in Zehninuten-Schritten für den MIV an. Die gestrichelte schwarze Eingrenzung umfasst Knotenpunkte innerhalb des VRN-Gebietes, die eine Stunde entfernt liegen.

Abbildung 21: Mobilitätsstruktur und Fahrtzeiten der Region (eigene Darstellung in Anlehnung an öpnv-karte.de (oben); eigene Darstellung in Anlehnung an openrouteservice.org (unten))

Obwohl mit Berlin, dem Ruhrgebiet, Baden und Bayern durchaus auch entferntere Ziele dargestellt sind, verdeutlicht die Übersicht (Abb. Z02), dass die Ziele einer deutlichen Mehrheit der beruflich Pendelnden im regionalen Umfeld Kaiserslauterns zu suchen sind. Wie in Abbildung Z03 aggregiert, entfallen die 50 häufigsten Arbeitsorte von Kaiserslauterer Bürger:innen auf ein Gebiet, das einen deutlichen regionalen Fokus aufweist und zudem sogar in weiten Teilen der E^B-Region entspricht (Abb. 19).

So spiegelt die Abbildung einerseits eine erkennbare Häufung von Zielen entlang der in Kapitel 4.3.1 beschriebenen West-Ost-Achse wider, was auf die dortige Häufung urbaner Siedlungsstrukturen und das Vorhandensein entsprechender Mobilitätsinfrastrukturen (Abb. 21) zurückzuführen ist. Zudem scheint der Rhein auch hier die Grenzfunktion zu besitzen, die ihm in der projektinternen Eingrenzung zukommt. Dabei ist zu beachten, dass durchaus Menschen auch darüber hinaus, z. B. nach Mannheim pendeln, diese es aber nicht in die Top-50 geschafft haben.

Werden den Auspendelnden jene gegenübergestellt, die zum Arbeiten nach Kaiserslautern kommen, insofern also die berufliche Dimension des „Einzugsgebietes Kaiserslautern“ darstellen, erhärtet sich diese Auffassung einer stark auf das regionale Umfeld begrenzten Anziehung der Stadt. Abbildung Z04 fasst erneut zuerst eine Gesamtübersicht über jene Einpendelnden, während die 50 häufigsten Wohnorte von in Kaiserslautern arbeitenden Pendler:innen in Abbildung Z05 abgetragen sind.

Gegenüber den Auspendelnden noch geringer ausgeprägt zeigt sich die deutschlandweite Streuung derjenigen, die Kaiserslautern zum Arbeiten anzieht. Dabei ist in der Gesamtübersicht (Abb. Z04) zu berücksichtigen, dass ggf. ein Zweitwohnsitz verfügbar ist, da es unwahrscheinlich erscheint, dass Menschen auf regelmäßiger Basis von Berlin, Sachsen oder Nordrhein-Westfalen zum Arbeiten nach Kaiserslautern pendeln. Auf den ersten Blick ersichtlich wird erneut die Konzentration auf die östlich, vor allem jedoch westlich an die Stadt angrenzenden Gebiete. Die höhere regionale Auflösung in Abbildung Z05 unterstreicht, was bereits im vorangegangenen Kapitel vermutet wurde.

Es sind mit deutlicher Mehrheit die westpfälzischen Landesteile, aus denen Arbeitnehmer:innen angezogen werden, was die zuvor postulierte Annahme stützt, der Pfälzer Wald wirke als natürliche mentale (assoziative) Grenze zu den Bewohner:innen der Rheinebene im Osten.

Damit besitzt Kaiserslautern ein positives Pendlersaldo: Von den 35.217 in der Stadt lebenden Beschäftigten bleiben 28.145 zum Arbeiten in der Stadt (62%), wohingegen 30.810 Personen in die Stadt pendeln (Spiegel Online, 2019). Die Verteilung ihrer Arbeits- und Wohnorte stützt die im Projekt E^B vorgenommene Regioneneingrenzung, da gerade das bevölkerungsreiche Rhein-Neckar-Gebiet in beruflicher Hinsicht nicht zum primären Einzugsgebiet Kaiserslauterns gezählt werden kann. Vielmehr weisen die Ergebnisse in Richtung eines vor allem im Rahmen von 45 km Umkreis kohärenten Einzugsgebietes.

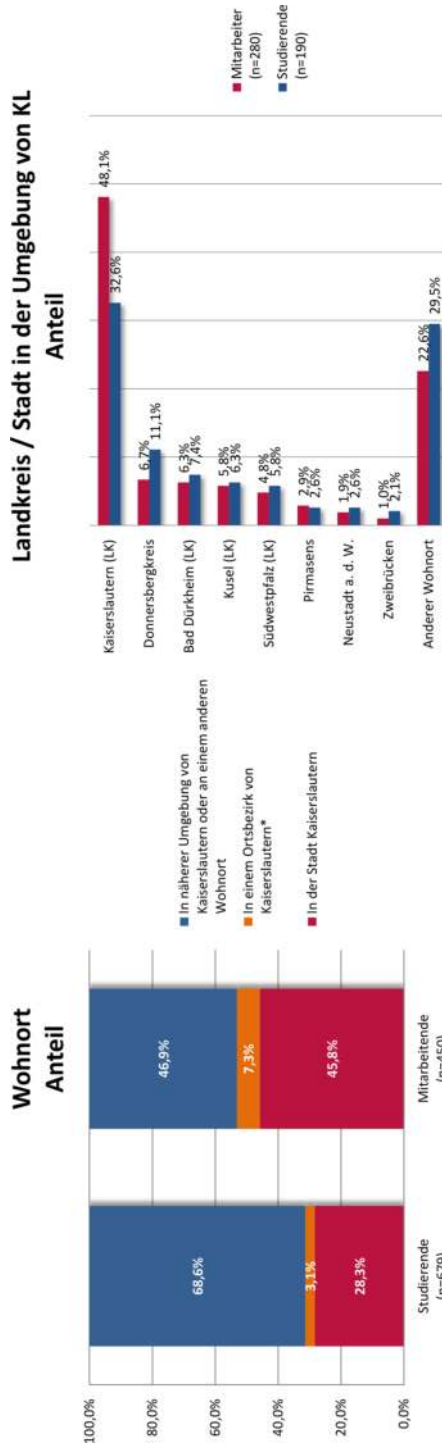
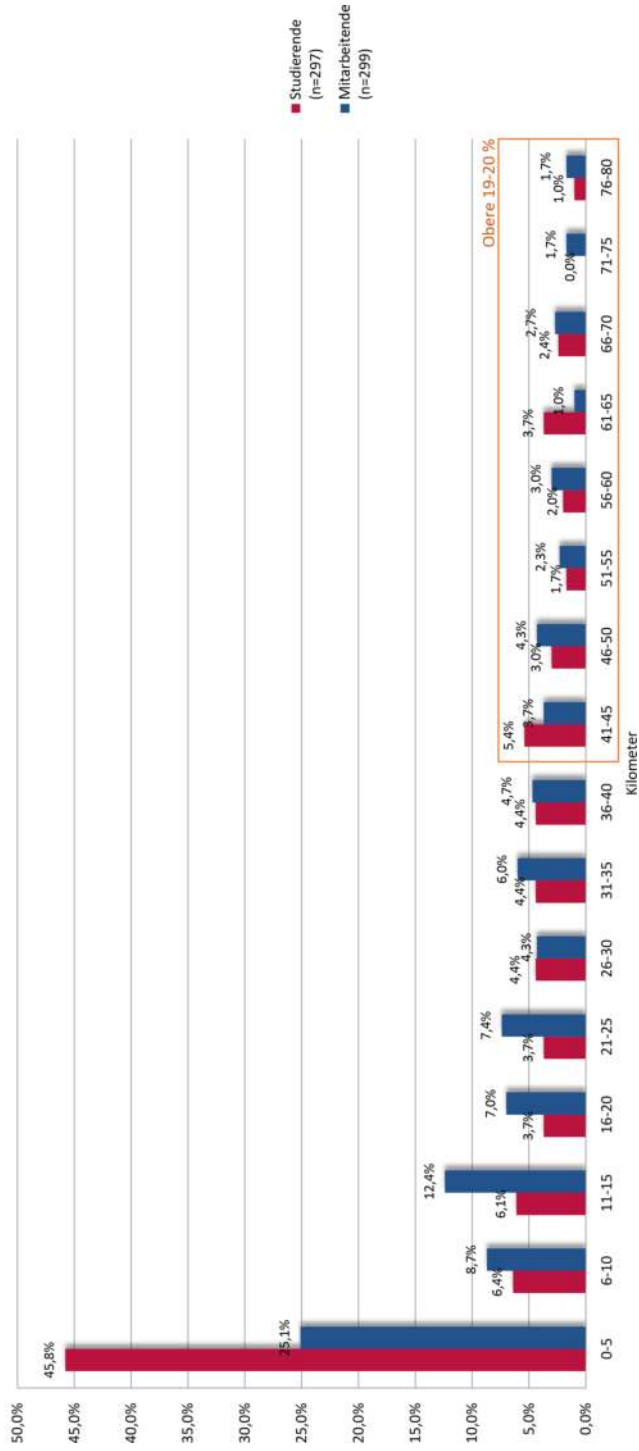


Abbildung 22: Ergebnisse der Mobilitätsbefragung der TU Kaiserslautern (eigene Darstellung in Anlehnung an Engel, Rheinheimer & Lang, 2017)

(Fortsetzung Abbildung 22)

Entfernung der Wohnorte zur TU Kaiserslautern



Es ist zu hinterfragen, inwiefern Daten über Berufspendelnde auf den Kontext von Bildung, und damit Kaiserslautern als Bildungszentrum, übertragen werden können. Die folgenden Angaben aus einer Mobilitätsbefragung des Instituts für Mobilität und Verkehr (IMOVE) der Technischen Universität Kaiserslautern aus dem Wintersemester 2015/2016⁷⁹ stellen die Wohnorte von an der TU Kaiserslautern studierenden und arbeitenden Personen dar (Abb. 22). Bei der Interpretation der Daten ist die geringe Rücklaufquote der Studierenden (5 %) zu beachten. Bei Mitarbeitenden hat jede fünfte befragte Person geantwortet. Daher werden die Daten in dieser Studie als ergänzende Indizien zum Einzugsgebiet der Berufspendelnden gewertet.

Zunächst auffällig: Knapp die Hälfte der Mitarbeitenden und ein Drittel der Studierenden wohnen außerhalb Kaiserslauterns. Für beide Gruppen entfällt der Großteil der Wohnorte außerhalb Kaiserslauterns auf den angrenzenden Landkreis und nahe gelegene weitere Kreise. Dass ein größerer Teil von Studierenden näher an der Universität wohnt, ist für den Fokus dieser Untersuchung weniger relevant. Gerade angesichts der zu diskutierenden Reichweitenfrage Kaiserslauterns von Bedeutung ist die Tatsache, dass 19 % der Studierenden und 20,4 % der Mitarbeitenden bereit sind, über 40 km Anfahrtsweg zurückzulegen. Denn diese Strecke genügt, die Rheinebene bzw. den Regionalverband Saarbrücken zu erreichen. Jeweils ein Zehntel würde mit über 55 km sogar Ludwigshafen und damit einen Kern der östlich angrenzenden Metropolregion Rhein-Neckar erreichen. Angesichts dieses relativ geringen Anteils, welcher gemessen an der starken Häufung im Nahbereich Kaiserslauterns als Ausreißer interpretiert werden kann, unterstreichen jedoch auch diese Angaben die Auffassung, jene Gebiete nicht mit zum primären Einzugsgebiet des Bildungszentrums Kaiserslautern zu zählen. Interessanterweise lässt sich die darin implizierte Bedeutung der Strukturen des regionalen Nahbereichs auch in der Kartierung der Wohnorte des Distance and Independent Studies Center der TU Kaiserslautern erkennen. Obwohl es sich dabei ausschließlich um Fernstudierende handelt, die nur sehr wenige Präsenztermine vor Ort wahrnehmen müssen, lässt Abbildung 23 eine Häufung erkennen, die analog der Berufs- und sonstigen Bildungspendelnden ausfällt.

Das rote Dreieck umfasst ein Gebiet, das sich zwischen dem Rhein-Main-Gebiet, dem Rhein-Neckar-Raum und dem Regionalverband Saarbrücken erstreckt. Damit belegt es selbst für den nicht-ortsgebundenen Weiterbildungsbereich der Untersuchungsregion ein regionales Wirkungs- bzw. Einzugsgebiet.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Die Pendelndenstatistiken der Stadt, in Ergänzung der Einzugsgebiete der Universität Kaiserslautern, helfen, die Rolle der Stadt als regionales Bildungszentrum abzuschätzen. Im Mobilitätsverhalten der Beschäftigten wie beinahe gleichermaßen der Bildungspendelnden lassen sich die vorhergehend beschriebenen topografischen, demografischen und Infrastrukturen ablesen. Gerade die Berufspendler:innen erhärten den Verdacht einer vor allem im Bereich der westlichen Pfalz kohärenten Bildungsregion, die mit dem Pfälzer Wald eine gen Osten wirkende natürliche Abgrenzung vorfindet. Obwohl nicht unüberwindlich,

⁷⁹ Dies ist die aktuellste verfügbare Befragung. Die letzte Befragung wurde im Februar 2020 beendet, ist aber noch nicht publiziert.

das legen auch die durchschnittlichen Pendlerzeiten bzw. -strecken nahe, scheint die dahinter befindliche Rheinebene kulturell wie auch infrastrukturell eher mit der Metropolregion Rhein-Neckar assoziiert. Gleiches gilt für das Vorhandensein von Konkurrenzangeboten. Denn diese Gebiete sind die zu Kaiserslautern nächstgelegenen Hochschulstandorte – sieht man von Zweibrücken ab, dessen Hochschule jedoch eine Dependence der Hochschule Kaiserslautern ist. Da mit der angebotsorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung derart spezielle Angebote das Grenzmotiv der Untersuchungsregion bestimmen, dass sie auch über die Grenzen der Untersuchungsregion hinaus keine Entsprechung finden, wird auf eine Kartierung zumindest potenzieller Konkurrenzinstitutionen verzichtet. Innerhalb der Metropolregion Rhein-Neckar ist das Potenzial für deren Herausbildung jedoch hoch.

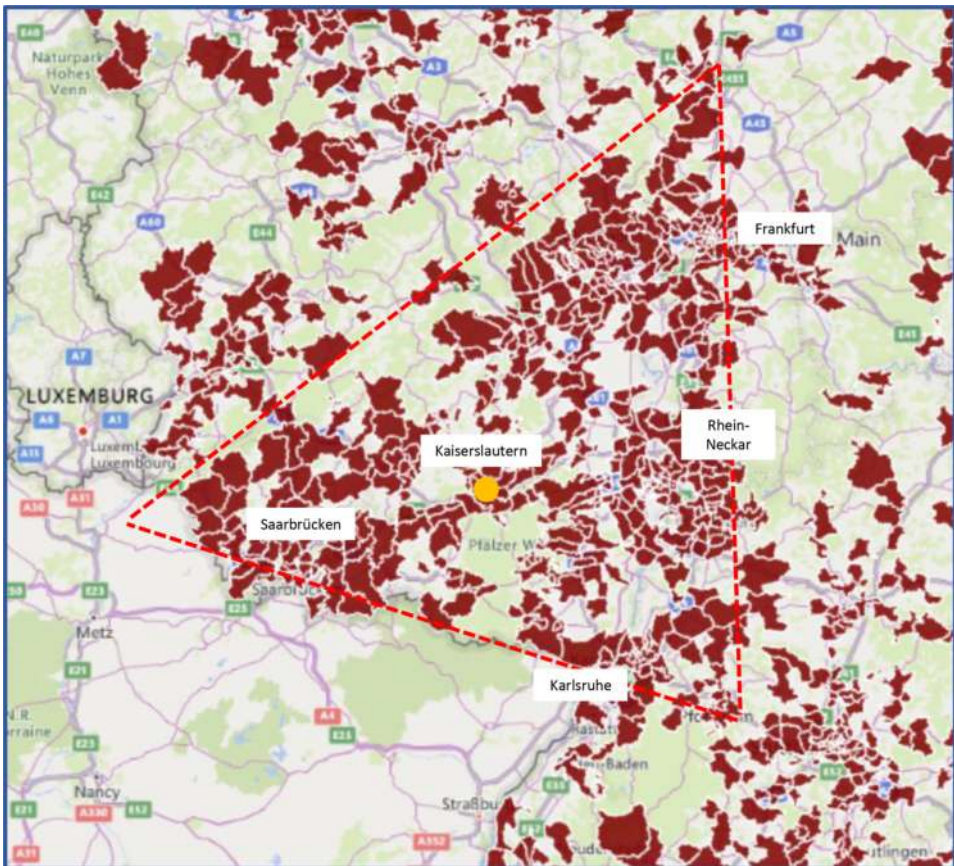


Abbildung 23: Wohnorte der Studierenden des DISC der TU Kaiserslautern im WS 2016/2017

4.3.3 Wirtschaftliche und Sozioökonomische Rahmenbedingungen der Untersuchungsregion

Wenn im Folgenden wirtschaftliche und demografische Kennzahlen der Region präsentiert werden⁸⁰, beziehen sie sich auf ein Gebiet, dessen Zentrum Kaiserslautern ist. In den vorangegangenen Abschnitten wurde dessen Rolle als Bildungszentrum bereits mehrdimensional analysiert. Aus diesem Grund setzt dieser Abschnitt daran an, die wirtschafts- und infrastrukturelle Zentrumsfunktion der Stadt zu diskutieren. Die Industrie- und Handelskammer der Pfalz charakterisiert die Rolle der Stadt wie folgt:

„Dagegen weist die Westpfalz durch ihre politische Grenzlage und geographische Trennung von der Rheinebene eine deutlich schwächere Wirtschaftsentwicklung auf. Denn lange Zeit erschwerte der Pfälzerwald die Verkehrserschließung und verhinderte damit eine ähnlich prosperierende wirtschaftliche Entwicklung wie in der Rheinpfalz. Diese Subregion mit den Zentren Pirmasens und Zweibrücken ist geprägt von mittelständischen Unternehmen u. a. der Schuhindustrie und der Maschinenbau. Daneben ist der Standort Kaiserslautern als Oberzentrum der Westpfalz ein durchaus ambivalenter Standort. Mit dem Komponentenwerk der Adam Opel AG (rund 2.000), sind dort ein wichtige Arbeitgeber (sic) der Pfalz ansässig. Dennoch hat Kaiserslautern im Zuge des Abzugs der amerikanischen Streitkräfte ebenfalls mit schweren Strukturproblemen zu kämpfen“ (IHK Pfalz, 2020).

Die zu Kaiserslautern nächsten Städte (Abb. 21) mit Funktion eines Oberzentrums, Saarbrücken und Ludwigshafen, liegen jeweils ca. 45 bis 50 Minuten entfernt, was die regionale Bedeutung der Stadt gerade angesichts ihres waldreich-dünnbesiedelten Umlandes (Abb. Z01) noch erhöht. Dies lässt sich auch an soziodemografischen Kennzahlen der Untersuchungsregion ablesen (Tab. 2 am Ende des Kapitels). In den 24 Kreisen und kreisfreien Städten der E^B-Region leben ca. 2,5 Millionen Menschen (Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, o. J.). Wie in Abbildung Z01 dargestellt, nimmt die dünne Besiedelung um Kaiserslautern in Richtung der Außengrenzen der Region zu. Vor allem die bereits angesprochenen Verdichtungsgebiete im Westen (Regionalverband Saarbrücken) und die Rheinebene im Osten weisen höhere Anwohnerzahlen auf geringerer Fläche auf.

Angesichts dessen wird die Zentrumsfunktion Kaiserslauterns gerade bezogen auf sein rural geprägtes Umland deutlich. Zugleich ist jedoch erkennbar, dass mit den peripheren Lagen der Region gerade dort signifikante Anteile der Bevölkerung der Untersuchungsregion wohnen, wo andere urbane Zentren weniger weit entfernt sind als das vermeintliche Regionalzentrum Kaiserslautern. Dem gegenwärtigen Trend der Bevölkerungsvorausberechnung folgend, wird sich dies für die vorliegende Region noch weiter verstärken. Das Statistische Landesamt Rheinland-Pfalz (Böckmann, Jedinger & Kirsche, 2016) konstatiert, dass die Einwohnerzahlen in insgesamt acht Landkreisen und kreisfreien Städten des Bundeslandes rückläufig sind, wobei die meisten von ihnen Defizite in ihren natürlichen Bilanzen aufweisen, also gegenwärtig nicht aufgrund von Geburtenüberschüssen wachsen, sondern aufgrund positiver

⁸⁰ Sie sind alle in Tab. 2 zusammengefasst.

Wanderungssaldi. Für das Saarland, zu dem vier der in der E^B-Region inbegriffenen Landkreise zählen, gilt, dass bereits seit den 1990er-Jahren bis 2009 in allen Gemeinden Bevölkerungsrückgänge verzeichnet wurden, teilweise bis zu 15 % (Ministerium für Gesundheit und Verbraucherschutz Saarland, 2019). Die darin offenkundige Bedeutung regionaler Anziehungskraft für viele Belange der Regionalentwicklung wird noch einmal deutlicher, wenn die Annahmen der entsprechenden Bevölkerungsvorausberechnungen für die nächsten Jahrzehnte beachtet werden. In Abbildung Z07 sind die Ab- oder Zunahmen der Wohnbevölkerung auf Ebene von Landkreisen bzw. kreisfreien Städten visualisiert.⁸¹ Je gesättigter der dargestellte Farbton, desto geringer fällt die für das Jahr 2040 prognostizierte Bevölkerungsabnahme aus, bis sie schließlich ins Positive dreht. Da für das Saarland keine entsprechend weitreichende Vorausberechnung besteht und analoge Daten nicht auf Kreisebene angeboten werden, beruhen die Angaben auf dem für das Jahr 2030 vorausberechneten Mittel des gesamten Bundeslandes.

Die Daten stützen die bisherigen Hinweise auf eine strukturelle Inkohärenz der Untersuchungsregion. Analog der naturräumlichen Beschaffenheit lassen auch Bevölkerungsparameter auf eine Teilung des Untersuchungsgebietes schließen und fordern damit die Kaiserslautern zugeordnete Stellung als Zentrum einer konzentrischen Region heraus. In Abbildung Z07 ist auf den ersten Blick erkennbar: Von den wenigen Regionsteilen, die nur einem geringen oder gar keinem Bevölkerungsrückgang entgegensehen, befinden sich alle östlich des Pfälzer Waldes im Bereich der Rheinebene. Gen Westen der Region nimmt der Trend dagegen deutlich zu. Nach derzeitigem Stand errechnet das Statistische Landesamt der Pfalz einen, von Ludwigshafen abgesehen, generellen Trend zunehmender Bevölkerungsabnahme für die Jahrzehnte nach 2040 (Böckmann et al., 2016). Hinzu kommt, dass sich die Altersverteilung der Bevölkerung an beiden Enden der Bevölkerungspyramide verändert. So wird der Jugendquotient⁸² bis 2040 leicht ansteigen, da in kreisfreien Städten 30 % der Erwerbstätigen unter 20 Jahre alt sein werden (heute 29 %), in den Landkreisen sogar 34 % (heute 31 %) (Böckmann et al., 2016). Die Prognosen weisen auf einen gleichzeitigen deutlichen Anstieg des Altenquotienten hin, welcher die in der Regel nicht mehr erwerbstätigen 65-Jährigen ins Verhältnis zur erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 20 und 65 Jahren setzt: in den Städten der Region von 32 % auf 45 %, in den Landkreisen von 37 % auf 61 % (Böckmann et al., 2016). Zusammengenommen werden den Unternehmen und öffentlichen Arbeitgebern in Rheinland-Pfalz damit bis 2035 ca. 330.000 Arbeitnehmer:innen weniger zur Verfügung stehen (Böckmann et al., 2016).

Es mag ironisch erscheinen, dass diese demografische Diagnose einer Regionbildung Vorschub leistet. Doch ist der Fachkräftemangel – und hier kommt das E^B Grenzmotiv zum Tragen – besonders für die Regionen eine unmittelbare Herausfor-

81 Modelle zur Bevölkerungsvorausberechnung werden mit Modellen berechnet, deren Grundannahmen starken Schwankungen unterliegen können. Daher kommen meist mehrere Modelle zum Einsatz, die sich, wie im vorliegenden Fall, hinsichtlich der Annahmen zum Wanderungssaldo unterscheiden. Die vorliegenden Daten für Rheinland-Pfalz entsprechen der „mittleren Variante“, die zum Saarland der unteren von insgesamt zweien. Beide können also als konservative Schätzungen betrachtet werden.

82 Gibt an, wie viele Menschen unter 20 Jahre auf 100 Personen von 20 bis unter 65 Jahre kommen.

derung, die durch die demografische Entwicklung beeinträchtigt sind. Ihr mittels bedarfsorientierter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu begegnen, erscheint aus Projektsicht vielversprechend. Insofern unterstreicht die Bevölkerungsprognose die Notwendigkeit regionaler Bildungsmaßnahmen, erschwert aber zugleich ihre Umsetzung. Denn die Erleichterung der Bildungsteilnahme, wie sie das Projekt vorsieht, scheint an die regionale Wirtschafts- und Sozialstruktur gebunden.

Das betrifft einerseits das Vorhandensein einer Mindestanzahl an Weiterbildungsinteressierten bzw. neuen Zielgruppen, bedingt aber auch deren didaktische und organisatorische Bedarfe an das Angebot. So ergibt sich die zu erwartende Weiterbildungsbeteiligung aus sozialen, wirtschaftlichen und demografischen Merkmalen der regionalen Bevölkerung sowie der Region selbst (Bürmann & Frick, 2015). Ein Maß, welches die Weiterbildungsbeteiligung unter Berücksichtigung solcher strukturellen Voraussetzungen angibt, ist das der Potenzialausschöpfung (Bürmann & Frick, 2015). Sie beschreibt die „Abweichung der beobachteten von der statistisch erwarteten Teilnahmequote in einem Bundesland oder einer Raumordnungsregion“ (Bürmann & Frick, 2016: 63). Grundlage ist eine logistische Regression auf Basis von 14 Variablen, zu denen folgende Aspekte zählen: Einkommen, Alter, Geschlecht, Erwerbsstatus, Stellung im Beruf, Beschäftigungsform, Arbeitszeiten, Beruf, Branchen, Betriebsgrößen, Familienstruktur, Bildungsstand, Berufsausbildung und Migrationsstatus (Bürmann & Frick, 2016). Anhand der Kombination dieser Merkmale lassen sich Teilnahmewahrscheinlichkeiten für Befragte errechnen, die, aggregiert, eine statistisch zu erwartende Teilnahmequote ergeben. Bezogen auf eine Gebietseinheit bedeutet dies, dass die durchschnittliche, d. h. zwar individuell spezifische, aber für alle zusammengefasste Teilnahmewahrscheinlichkeit der ansässigen Personen in ein Verhältnis mit den speziellen strukturellen Eigenschaften jenes Gebietes gesetzt wird. So werden auf Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte auch deren Bruttowertschöpfung (nach Wirtschaftsbereichen aufgeschlüsselt), die Fahrtzeiten zu Mittel- und Oberzentren bzw. Autobahn sowie deren Siedlungsstruktur mit einberechnet (Bürmann & Frick, 2016). Durch die Differenz der tatsächlich beobachteten Weiterbildungsbeteiligung und der aufgrund des statistischen Modells geschätzten „werden nicht nur regionale Vor- und Nachteile sichtbar, sondern es wird auch ein höheres Maß an Vergleichbarkeit zwischen den Regionen hergestellt“ (Martin et al., 2017: 22). Dieses Verhältnis von Schätz- und Beobachtungswert lässt sich nun auf zwei Arten interpretieren⁸³:

- (1) Als „regionale Weiterbildungsbenachteiligung/-begünstigung“ (Martin et al., 2017: 22), da die erwartete Beteiligung anhand der Wohnbevölkerung von Deutschland geschätzt wird, die beobachtete allerdings regional gemessen wird und insofern weitere, regionalspezifische Einflüsse erkennen lässt. „30 Prozent der Teilnahmeunterschiede zwischen den Kommunen lassen sich durch alle berücksichtigten Rahmenbedingungen erklären“ (Bürmann & Frick, 2016: 18).

83 So findet „Potenzialausschöpfung“ bei der Bertelsmann Stiftung Verwendung (Martin et al., 2017: 23), während die Autor:innen des überwiegend von ihr finanzierten Deutschen Weiterbildungsatlas ausschließlich die „Quote der Weiterbildungsbenachteiligung/-begünstigung“ adressieren.

- (2) Als „Potenzialausschöpfung“, die zum Wert der Weiterbildungsbenachteiligung/-begünstigung 100 addiert, wodurch sich eine leicht interpretierbare Normierung auf den Durchschnitt von 100 % sowie ein inhaltlich auf Entwicklungsaussichten zielendes Framing ergibt, das nicht frei von politischem Kalkül sein dürfte.

Im Weiteren werde ich aus Gründen der leichten Interpretierbarkeit den Wert der Potenzialausschöpfung verwenden, jedoch insofern den Arbeiten von Martin et al. (2017) folgen, als ihr Konzept der Weiterbildungsbenachteiligung/-begünstigung unmittelbar die Frage aufwirft: Welche regionalen Strukturen fördern bzw. behindern die Teilnahme an Weiterbildung, ergo das Grenzmotiv der vorliegenden Region?

Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung auf Kreisebene errechnete Quote der regionalen Potenzialausschöpfung zeichnet ein heterogenes Bild für die Untersuchungsregion. Abbildung Z08 stellt die einzelnen Werte auf Ebene der Landkreise dar. Ein Wert von 100 bedeutet, dass der statistische Erwartungswert der Weiterbildungsteilnahme der im Mikrozensus erhobenen Teilnahme exakt entspricht.

Die Darstellung gleicht einem Flickenteppich: Demnach gelingt es der Stadt Zweibrücken am schlechtesten, das vorhandene Potenzial in Weiterbildungsteilnahmen umzumünzen. Hier liegt die Potenzialausschöpfung bei rund 60. Den höchsten Wert erreicht Frankenthal, wo die Quote knapp eineinhalb Mal so hoch ist wie erwartet. Die regionale Verteilung lässt darüber hinaus erkennen: Abgesehen von Ludwigshafen und der südlichen Weinstraße, die jedoch mit 97 % und 92 % nur knapp unter ihren Erwartungswerten liegen, bleiben nur Kaiserslautern und die südlich angrenzenden Gebiete hinter den Erwartungen zurück. Gerade die halbkreisförmig nördlichen Landkreise weisen mitunter sehr hohe Werte auf (z. B. Sankt Wendel: 136,78 %; Worms: 143,05 %). Somit beinhaltet die Untersuchungsregion eine heterogene Ansammlung von Landkreisen mit hoher Ausschöpfungs-Varianz.

Die folgenden bildhaften Darstellungen sollen helfen, auf mögliche Ursachen zu schließen. Dafür werden zunächst zwei grundlegende ökonomische Kennwerte der Verteilung gegenübergestellt: das verfügbare Haushaltseinkommen als Indikator der sozioökonomischen Stellung der Teilnehmenden sowie die Bruttowertschöpfung als zentrale Kennziffer der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Landkreise (Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, 2020). Letztere berechnet sich aus Bruttoproduktionswerten (d. h. hergestellten Gütermengen zu den jeweiligen Marktpreisen), abzüglich der Vorleistungen für z. B. Käufe bei anderen Unternehmen (z. B. Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffe, Fertigteile etc.). „Die Bruttowertschöpfung ist die zentrale Kennziffer um die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit einer Region oder eines Wirtschaftsbereiches zu messen“ (IHK Pfalz, 2020). Die Ergebnisse des Weiterbildungsatlas verdeutlichen, „dass die Wirtschaftskraft insgesamt einen positiven Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten hat. Dies legen zumindest die dauerhaft-strukturellen (...) sowie die kurzfristigen (FE) Zusammenhänge dar“ (Martin et al., 2017: 45). Abbildung Z09 verbindet sie mit der Potenzialausschöpfung der Landkreise: je größer der

rote Kreis innerhalb des jeweiligen Landkreises, desto höher die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit.

Mit dem Regionalverband Saarbrücken im Westen und Ludwigshafen im Osten werden die höchsten Werte in zwei Industriestandorten erreicht. Hinweise auf ein Verteilungsmuster in Bezug auf die Potenzialausschöpfungsquote sind nicht ersichtlich: Hohe Wertschöpfungsquoten sind gleichermaßen in Landkreisen mit schwacher Potenzialausschöpfung (z. B. südliche Weinstraße: 4.291 Millionen Euro) als auch hoher Wirtschaftsleistung (z. B. Bad Kreuznach: 4.399 Euro) zu finden. Vice versa gilt für die Ausschöpfungsquote, dass sie in Landkreisen mit niedriger Wirtschaftsleistung (z. B. Frankenthal: 1,459 Milliarden) und hoher Potenzialausschöpfung auftreten (z. B. Saarbrücken). Damit greift die wirtschaftliche Stärke der Gebietseinheiten als strukturelle Erklärung lokaler Unterschiede zu kurz (Tab. 2). Zu prüfen ist daher, ob Selbiges auch für die sozioökonomische Ebene gilt. In Abbildung Z10 ist das verfügbare Einkommen der privaten Haushalte⁸⁴ der Potenzialausschöpfung gegenübergestellt. Dabei gilt, dass das durchschnittliche Einkommen umso höher ausfällt, je größer der Rotanteil in den jeweiligen Sphären innerhalb der Landkreise ist.

Mit Neustadt an der Weinstraße (26.591 €/Monat), dem Kreis Bad Dürkheim (26.196 €/Monat) und dem Rhein-Pfalz-Kreis (25.978 €/Monat) liegen die drei einkommensstärksten Gebiete alle am westlichen Rand der Rheinebene, östlich des Pfälzer Waldes. Vor allem die städtischen Gebietseinheiten westlich davon weisen die geringsten durchschnittlichen Einkommen auf: Zweibrücken (20.135 €/Monat), Pirmasens (19.655 €/Monat) und Kaiserslautern (19.105 €/Monat). Ein direkter Zusammenhang mit der Potenzialausschöpfung ist auch hier nicht erkennbar. Kreise, die über den erwarteten Teilnahmequoten liegen, weisen sowohl hohe (z. B. Speyer: 24,036 €) als auch niedrige Einkommen auf (z. B. Neunkirchen: 20.126 €).

Die verschiedenen Darstellungen ökonomischer Kennzahlen veranschaulichen die Heterogenität der Region (Tab. 2).

Tabelle 2: Übersicht der strukturellen Kennwerte der Untersuchungsregion

Landkreise	Einwohn.	Weiterbil- dungs- teiln.	Jugend- quo- tient	Alters- quo- tient	Brutto- wert- schöp- fung	Einkom- men pro Person	Potenzial- ausschöp- fung
Alzey-Worms	127.274	13,58	31,80	32,20	2.889	22.895	113,9
Bad Kreuznach	156.821	12,69	31,40	39,20	4.399	22.213	111,59
Birkenfeld	80.615	11,69	29,40	41,10	2.186	21.626	123,49
Donnersbergkreis	75.230	13,24	31,60	35,50	2.057	21.671	121,47

⁸⁴ Das verfügbare Einkommen der privaten Haushalte beinhaltet alle empfangenen Erwerbs- und Vermögenseinkommen. Es schließt die empfangenen laufenden Übertragungen (wie Renten, Arbeitslosengeld usw.) ein und gilt abzüglich der geleisteten laufenden Übertragungen (vor allem direkte Steuern und Sozialbeiträge). Damit kommt es dem Einkommen gleich, das den privaten Haushalten letztlich zufließt und welches für Konsum- oder Sparzwecke verwendet werden kann. Grundlage ist das Inländer- oder Wohnortkonzept (Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, 2018).

(Fortsetzung Tabelle 2)

Landkreise	Einwohn.	Weiterbil- dungs- teiln.	Jugend- quo- tient	Alters- quo- tient	Brutto- wert- schöp- fung	Einkom- men pro Person	Potenzial- ausschöp- fung
Frankenthal	48.363	14,78	32,20	39,20	1.459	22.288	149,66
Germersheim	127.303	12,65	31,00	31,80	4.291	22.724	92,36
Kaiserslautern	98.520	8,97	26,60	32,00	4.368	19.105	76,98
Kaiserslautern (LK)	104.966	12,55	32,50	36,00	2.056	21.239	95,39
Bad Dürkheim (LK)	132.203	13,96	30,00	40,70	2.788	26.196	118,01
Kusel	70.997	13,65	29,00	39,70	1.117	20.734	122,74
Landau	45.362	16,44	27,50	29,90	1.748	21.531	111,6
Ludwigshafen a. R.	164.718	11,04	33,40	31,60	12.915	19.589	96,5
Neunkirchen (LK)	133.022	11,78	27,60	41,10	3.164	20.126	124,05
Neustadt a. d. W.	52.999	16,11	30,70	41,30	1.490	26.591	117,48
Pirmasens	40.125	8,72	30,00	43,90	1.364	19.665	108,7
Rhein-Pfalz-Kreis	151.546	12,71	31,40	38,10	2.599	25.978	100,69
Saarbrücken (RV)	325.447	11,63	27,90	38,10	13.113	19.609	105,85
Saarpfalz-Kreis (LK)	143.632	6,63	28,10	42,70	5.108	22.721	81,08
Sankt Wendel (LK)	88.366	14,22	26,60	41,40	2.234	21.426	136,78
Speyer	50.284	15,78	30,60	37,00	2.370	24.063	112,98
Südliche Weinstr.	110.526	16,39	30,10	38,30	2.637	24.052	122,94
Südwestpfalz	96.474	8,74	27,40	41,80	1.415	23.064	78,25
Worms	82.102	14,81	32,20	33,70	2.803	20.593	143,05
Zweibrücken	34.260	6,9	29,40	38,60	1.477	20.135	59,96
Anmerkungen:	Stand: 2017	In %; Stand: 2013	Stand: 2017	Stand: 2017	In Mio. €; Stand: 2017	In €; Stand: 2017	Stand: 2013

Anmerkungen: LK: Landkreis; RV: Regionalverband; Weiterbildungsbeteiligung: Anteil aller Über-25-Jährigen, die im Befragungsjahr an organisierten Weiterbildungen teilgenommen haben (v. a. formal/non-formal, teilweise auch informell).

Mithilfe der strukturellen Daten lässt sich auf unterschiedliche Dynamiken der regionalen Entwicklung schließen, bzw. gezielt unterstützen oder gegensteuern. Besonders greifbar wird dies im Bereich der Bevölkerungsentwicklung. Wie gezeigt wurde, ist das Gros der Landkreise der Untersuchungsregion von einem Bevölkerungsrück-

gang und einem entsprechenden Verlust von Arbeitskräften betroffen. Dass die westlichen Regionenteile davon unberücksichtigt bleiben, konnte durch eine historisch gewachsene wirtschaftskulturelle Zugehörigkeit zu anderen Regionalstrukturen erläutert werden, deren Grundlage auch die Topografie der Region darstellt und in der Infrastruktur der Region ablesbar ist. Einerseits lassen sich diese Kenntnisse nur aus Strukturdaten ableiten, andererseits hilft das Wissen, die sprichwörtlichen Stellschrauben der Regionalentwicklung zu finden. In diesem Sinne leisten sie dem Grenzmotiv der Untersuchungsregion und seinem Ziel der Fachkräfteentwicklung und bildungsbasierten Regionalförderung essenziellen Vorschub. Nicht nur belegen sie seine Notwendigkeit, an ihnen lassen sich ggf. auch entsprechende Wirkungen ablesen.

In Kombination liefern die verwendeten Daten Hinweise auf strukturelle Weiterbildungshemmende und -fördernde Faktoren. Entsprechende Aussagen orientieren sich jedoch an den überregionalen Studienergebnissen des Weiterbildungsatlas. Für den speziellen Fall der vorliegenden Untersuchungsregion liefern sie keine ohne Weiteres interpretierbaren Ergebnisse.

Die Deskription von Regionalstrukturdaten ist ein essenzieller Teil einer Regionalstudie. Da es jedoch neben der Erarbeitung spezifischer Kenntnisse ihrer Struktur ebenfalls ein Ziel dieser Untersuchung ist, auf Erklärungsansätze zu regional unterschiedlichen Bildungsstrukturen zu schließen, soll auf Basis der in diesem Kapitel zusammengetragenen Zusammenhänge eine datenbezogen wie methodisch präzisere Analyse folgen.

4.3.4 Regressionsmodell: Strukturelle Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung in der Region

Die sozial-, infra- und wirtschaftsstrukturellen Charakteristika der Untersuchungsregion beeinflussen die Umsetzung des Grenzmotivs: Sie wirken auf die Beteiligung an Weiterbildung. Wie im vorhergehenden Abschnitt gezeigt wurde, ergeben die aggregierten Regionenmerkmale, etwa die Wirtschaftskraft oder Infrastrukturmerkmale, zwar Hinweise. Aus ihnen lassen sich aber nur in sehr eingeschränktem Maße Erklärungen für die regionalspezifische Weiterbildungsbeteiligung ableiten. Dieser Abschnitt widmet sich daher einer detaillierteren statistischen Analyse der Daten.

„Die wichtigste Methode zur Herstellung regionaler Vergleichbarkeit ist die Kontrolle der sozioökonomischen und demografischen Merkmale der jeweiligen Wohnbevölkerung einer Region“ (Martin et al., 2017: 41). Das im Folgenden eingesetzte statistische Modell basiert auf dieser Einschätzung der Autor:innen der größten deutschen Weiterbildungsstudie, des Weiterbildungsatlas. Es führt den Gedanken des vorigen Abschnittes zu regionalstrukturellen Einflüssen auf das Weiterbildungsverhalten weiter, jedoch mit spezifischeren Strukturdaten und feinerer Methodik. Dabei orientiert es sich eng an der Vorgehensweise des Weiterbildungsatlas, in welchem die erwartete Weiterbildungsbeteiligung anhand folgender, regionalspezifischer Bevölkerungsmerkmale vorhergesagt wird: Erwerbsstatus, Stellung im Beruf, Branche in Form wissensintensiver Wirtschaftszweige, Betriebsgröße, Arbeitszeit, Alter, Geschlecht,

Einkommen, Bildungsstand, Berufsausbildung, Familienstand, Migrationsstatus, Kinderzahl, Wissensintensive Berufe (Martin et al., 2017). Dabei werden zusätzlich Wirtschaftskennzahlen der Landkreise kontrolliert, um die Vergleichbarkeit von Regionen zu ermöglichen. Die vorliegende Studie berücksichtigt diese nicht, da weniger der Vergleich mit anderen Regionen, als vielmehr spezifische Kenntnisse für die Entwicklung des zu untersuchenden Regionalraums im Vordergrund stehen.

Die Auswahl der in das Modell integrierten Variablen wird zusätzlich durch die Ergebnisse des Adult Education Survey 2018 gestützt, mittels derer das „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ (BMBF, 2019b) anhand seiner wichtigsten demografischen Einflussfaktoren charakterisiert werden konnte. Dem in dieser Studie berechneten Einfluss dieser Merkmale auf die Weiterbildungsbeteiligung liegen weitreichende deskriptive Angaben zum Weiterbildungsverhalten zugrunde. Sie werden in der vorliegenden Untersuchung dazu genutzt, die Ergebnisse des logistischen Regressionsmodells mit Gesamtdeutschland zu vergleichen.

Auf Basis der im Projekt E^B durchgeführten Bevölkerungsbefragung (Kap. 3.3.3) werden die im Weiterbildungsatlas verwendeten Merkmale wie folgt operationalisiert (Tab. 3 sowie Anhang für Fragebogen, SPSS-Syntax der Codierungen und Rechnungen: XXXI):

Tabelle 3: Operationalisierung der Variablen für das Regressionsmodell zu Weiterbildungsteilnahme

Merkmal aus Weiterbildungsatlas	Item(s) aus der E^B-Bevölkerungsbefragung	Name und Codierung für das logistische Regressionsmodell
Geschlecht	<i>Welches Geschlecht haben Sie?</i>	Dummy-Variablen: Geschlecht 0 = Männlich; 1 = Weiblich
Alter	<i>Wie alt sind Sie?</i>	Alter in Jahren
Bildungsstand	<i>Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?</i>	Dummy-Variablen: Abitur 0 = Kein Abitur; 1 = Abitur
Berufsausbildung	<i>Haben Sie eine beruflich-betriebliche Berufsausbildung (Lehre) abgeschlossen?</i> <i>Haben Sie eine beruflich-schulische Ausbildung⁸⁵ abgeschlossen?</i>	Zusammengefasst in einer Dummy-Variablen: Ausbildung 0 = Keine Ausbildung 1 = Ausbildung
Familienstand	<i>Wie ist Ihr Familienstand?</i>	Dummy-Variablen: Alleinlebend 0 = Zusammenlebend mit Partner:in und/oder Kind und/oder Verwandten 1 = Single
Erwerbsstatus	<i>Sind Sie aktuell berufstätig?</i>	Dummy-Variablen: Arbeitslos 0 = Erwerbstätig oder in Elternzeit/Pflegezeit 1 = Nicht erwerbstätig

85 Betrifft: Berufsfachschule, Handelsschule, Vorbereitungsdienst für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung

(Fortsetzung Tabelle 3)

Merkmal aus Weiterbildungsatlas	Item(s) aus der E ^B -Bevölkerungsbefragung	Name und Codierung für das logistische Regressionsmodell
Stellung i. Beruf	Angestellte: <i>In welchem Angestelltenverhältnis befinden Sie sich?</i>	Dummy-Variable: Stellung 0 = ungelernete:r Arbeiter:in oder Angestellte:r mit einfachen Tätigkeiten oder erledigt schwierige Aufgaben nach allgemeiner Anweisung selbstständig 1 = Erbringt selbstständige Leistungen in verantwortungsvoller Tätigkeit und/oder trägt begrenzte Verantwortung für die Tätigkeit anderer oder besitzt umfassende Führungsaufgaben und Entscheidungsbefugnisse
	Selbstständige: <i>Was trifft auf Ihre gegenwärtige Tätigkeit zu?</i>	Dummy-Variable: Selbstständig 0 = Nicht selbstständig; 1 = Selbstständig
Branche	<i>Was trifft auf Ihre gegenwärtige Tätigkeit zu?</i>	Dummy-Variable: Handwerk 0 = Kein Handwerk; 1 = Handwerk
Kinderzahl	<i>Wie viele Kinder leben in Ihrem Haushalt?</i>	Kinder Anzahl
Migrationsstatus	<i>Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?</i>	Dummy-Variable: Migrationsstatus 0 = Staatsbürgerschaft eines EU-Landes und/oder andere Staatsbürgerschaft 1 = Deutsche Staatsbürgerschaft
Einkommen	Wurde nicht erhoben.	
Arbeitszeit	Konnte aufgrund invalider Daten nicht operationalisiert werden.	–
Betriebsgröße	Wurde nicht erhoben.	–
Wissensintensive Berufe	Wurde nicht erhoben.	–
Abhängige Variable: Weiterbildungsbeteiligung	<i>Haben Sie in den letzten zehn Jahren an einer Weiterbildung mit einer Länge von unter zwei Wochen teilgenommen?</i>	Dummy-Variable: 0 = Nein 1 = Ja

Wie in Tabelle 3 veranschaulicht, konnten nicht alle im Weiterbildungsatlas verwendeten Items operationalisiert werden: zum Teil, weil sie nicht erhoben wurden, andere aufgrund invalider Antworten. Vom Alter und der Anzahl der Kinder abgesehen, wurden die übrigen Merkmale als Dummy-Variablen codiert, sodass das Regressionsmodell ihren Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme dezidiert nach „vorhanden“ oder „nicht vorhanden“ ausweist. In manchen Fällen wurden dabei nur einzelne Merkmalsausprägungen integriert. Dazu zählen das Bildungsniveau, dessen Variable lediglich zwischen vorhandenem Abitur und nicht vorhandenem Abitur unterscheidet, sowie die Branche, wo nur die Zugehörigkeit zum Handwerk mit in die Rech-

nung eingeht. Beides dient dem Zweck, das Modell nicht mit weiteren Variablen zu überfrachten, weshalb im Sinne des Grenzmotivs der Fachkräftegewinnung die jeweils relevantesten Merkmalsausprägungen als Einflussfaktoren ausgewählt wurden. Im Falle der Berufsausbildung, des Familienstandes, des Erwerbs- sowie des Migrationsstatus wurden jeweils Merkmalsausprägungen zusammengefasst. Ziel dessen war, polytome ordinale Variablen zu dichotomisieren, damit sie als 0-1-kodierte Dummy-Variable im Modell Verwendung finden können (Diaz-Bone, 2006; Diaz-Bone & Künemund, 2003). Dabei wurden inhaltliche Entscheidungen betreffend die Aufteilung in die beiden Kategorien der Dummy-Variable getroffen, die bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden sollten. So wird der Migrationsstatus vereinfachend darin abgebildet, dass keine deutsche Staatsbürgerschaft vorliegt. Selbstverständlich bleiben damit Wechsel in der Staatszugehörigkeit, auch in vorhergehenden Generationen, unberücksichtigt, was aufgrund der Datenstruktur nicht zu vermeiden war.

Sie alle bilden die unabhängigen Variablen eines einfachen binär logistischen Regressionsmodells. In ihm besteht die abhängige Variable in der Weiterbildungsbeziehung in der Vergangenheit. Die entsprechende Variable bezieht dabei nur Weiterbildungsangebote ein, die weniger als zwei Wochen andauerten. Hintergrund ist, dass das im Fragebogen erhobene Item zu Weiterbildungsbeziehung aus Sicht des Verfassers dieser Arbeit zu ungenau ausfiel. Es erfragte die Teilnahme an mehrwöchigen (zwei bis maximal achtwöchig) oder mehrmonatigen (länger als zwei Monate) Weiterbildungen und eben jenen unter zwei Wochen. Dabei wurden keine Angaben dazu gemacht, ob sich der genannte Zeitrahmen auf den Zeitraum von der ersten Veranstaltung bis zur letzten bezieht (was z. B. drei Veranstaltungen in 14 Tagen bedeuten kann = zweiwöchig), oder ob damit die reine Bildungszeit gemeint ist (also die aggregierten Veranstaltungsstunden: dreimal 8 Stunden in 14 Tagen = 3 Tage). Weil die Teilnahme retrospektiv über den langen Zeitraum von zehn Jahren erhoben wurde, ist zudem die Exaktheit der für die Einschätzung notwendigen Erinnerungen zu hinterfragen. Ebner und Ehlert (2018) verweisen in ihrer empirischen Studie zur Wirkung non-formaler Weiterbildung auf die Arbeitsmarktmobilität darauf, dass die im Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) erhobene, retrospektive Frage nach einer Weiterbildungsbeziehung ebenfalls Erinnerungsprobleme offenbart. Obwohl sie im Vergleich nur die Weiterbildungsaktivitäten in den zurückliegenden vier Jahren erfragt, fielen die Teilnahmequoten im Jahr vor dem Interview immer höher aus als im Zeitraum davor (Offerhaus, 2014).

Testweise berechnete Regressionsmodelle mit den genannten unabhängigen Variablen führten weder bei mehrwöchigen, noch bei mehrmonatigen Weiterbildungen als abhängiger Variablen zu signifikanten Ergebnissen, was meine Zweifel an der Validität letzterer weiter erhärtete. Stattdessen wurde daher eine unabhängige Variable in das Modell integriert, die alle von den Befragten durchgeführten Weiterbildungen von unter zwei Wochen umfasst. Von den 521 Befragten gaben 312 (61,6 %) an, in den letzten zehn Jahren eine Weiterbildung besucht zu haben. Damit deckt diese abhängige Variable die Beteiligung an non-formaler Weiterbildung ab. Non-formale Weiter-

bildung kann eine breite Palette an berufsbegleitenden Kursen und Lehrgängen umfassen, die vergleichsweise kurz sind und keinen anerkannten Bildungsabschluss vergeben (Bundesinstitut für Berufsbildung, o. J.). „Studien zeigen, dass non-formale Weiterbildung deutlich weiter verbreitet ist als formale Weiterbildung (BMBF, 2019b). Darüber hinaus zeigt die Teilnahme an beruflicher non-formaler Weiterbildung im Zeitvergleich einen Aufwärtstrend; im Jahr 2014 lag die Teilnahmequote unter den Erwerbstätigen gar bei rund 50 %“ (Ebner & Ehlert, 2018: 215).

Dieses Modell beinhaltet strukturelle Einflüsse auf die Weiterbildungsbeteiligung. Es folgt damit der „grundlegenden Annahme, dass die Beteiligung an der Weiterbildung sowohl nachfrage- als auch angebotsseitig von spezifisch regionalen Bedingungen bzw. regional verantworteten Initiativen abhängen“ (Martin et al., 2017: 104). Die Zusammensetzung der integrierten Variablen spiegelt elementare sozial- und wirtschaftsstrukturelle Elemente wider und kontrolliert damit nur eine Auswahl an Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung. Das schmälert zwar die Generalisierbarkeit der Ergebnisse und insofern die Übertragbarkeit auf andere Regionen (Martin et al., 2017), identifiziert jedoch zentrale weiterbildungsfördernde bzw. -hemmende Merkmale für den spezifischen Fall der Untersuchungsregion. Die Ergebnisse bilden dementsprechend eine Grundlage für die strategische Planung und Zielgruppenbestimmung in der regionalen Weiterbildungsförderung. Die Kenntnis über strukturelle Einflüsse ist zudem die Basis dafür, den Einfluss individueller Bedarfe auf die Weiterbildungsbeteiligung auf der Angebotsebene zu untersuchen, was in Kapitel 4.4 durchgeführt wird.

Der Omnibus-Test (dieser und alle weiteren Werte sind auch dem Anhang zu entnehmen: LXXIV) der Modelkoeffizienten, ein Likelihood-Quotient χ^2 -Test, ergibt einen Signifikanzwert von $p < 0,001$ ($\chi^2 = 115,592$), belegt also, dass das verwendete Modell mit den abhängigen Variablen geeignet ist, da gegenüber einem Vergleichsmodell mit lediglich einer berechneten Konstanten überlegen. Nagelkerkes R-Quadrat – ermittelt als Pseudo-R-Quadrat aufgrund der durch die dichotome abhängige Variable notwendigen Logit-Funktion – wird mit 0,27 angegeben (Cox & Snell R-Quadrat: 0,199). Dies ergibt eine Effektstärke nach Cohen von $f = 0,61$, was einem starken Effekt entspricht (Cohen, 1988). Als weiteres Maß der Modellgüte gibt der Hosmer-Lemshow-Test an, ob eine Abweichung von vorhergesagten und beobachteten Werten vorliegt, also ob oder ob nicht an Weiterbildung teilgenommen wurde, im Verhältnis dazu, wie dies aufgrund des Modells vorhergesagt wird. Das Signifikanzniveau des Tests fällt mit 0,306 so gering aus (deutlich über 0,05), dass die Abweichung der Vorhersage- von den Beobachtungswerten die Güte des Modells belegt. Dies wird auch in der Klassifizierungstabelle deutlich, in welcher diese Werte einander gegenübergestellt sind (Anhang: LXXIV) und damit der Anteil an Personen ausgewiesen wird, die hinsichtlich ihrer Weiterbildungsabsicht richtig klassifiziert wurden. Wie sich zeigt, konnten mit dem Modell die Befragten mit einem Weiterbildungswert von 0 (bisher keine Teilnahme) weniger gut bestimmt werden (51 % richtig vorhergesagt) als diejenigen, die bereits teilgenommen haben (84,7 % richtige Vorhersagen). Der Gesamtprozentsatz von 71,8 % „Treffericherheit“ liegt deutlich über dem der Klassifizierungstabelle des sog. Null-Modells (61,6 %), welches auf einer Vorhersage ohne die

erklärenden Variablen (nur Konstante) beruht: Das Modell liefert also eine gute⁸⁶ Klassifizierung. Die folgende Koeffiziententabelle (Tab.4) stellt das im Sinne der Ausgangsfrage nach dem Einfluss struktureller Faktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung hauptsächliche Ergebnis der Regression dar.

Tabelle 4: Logistische Regression – Einfluss von Geschlecht, Alter, Ausbildung, Abitur, Erwerbstätigkeit, beruflicher Stellung, Selbstständigkeit, Branche, Familienstand, Kindern und Migrationsstatus auf die Weiterbildungsbeteiligung

	Regressionskoeffizient B	Exp(B)	Wahrscheinlichkeit	95 % Konfidenzintervall für EXP(B)	
				Unt. Wert	Oberer Wert
Konstante	-1,469**	–	–	–	–
Geschlecht	-0,104	0,902	–	0,587	1,386
Alter	0,032***	1,033	3,3 %	1,016	1,050
Ausbildung	0,403	1,497	–	0,869	2,578
Abitur	1,306***	3,692	270 %	2,056	6,629
Arbeitslos	-1,032***	0,356	-64 %	0,204	0,622
Stellung	0,620*	1,859	85 %	1,100	3,143
Selbstständig	-0,415	0,661	–	0,333	1,310
Handwerk	1,105*	3,019	202 %	1,163	7,833
Alleinlebend	-0,140	0,869	–	0,501	1,509
Kinder	0,209	1,232	–	0,779	1,948
Migrationsh.	-1,131*	0,323	-68 %	0,134	0,779

Basis: 521; * p < 0,05, ** p < 0,01; p < 0.001***

Abhängige Variable: Weiterbildungsteilnahme (Haben Sie in den letzten zehn Jahren an einer Weiterbildung mit einer Länge von unter zwei Wochen teilgenommen?)

Die Regressionskoeffizienten B können zunächst unabhängig von der Höhe ihres Wertes anhand ihres Vorzeichens interpretiert werden. Ist ein Koeffizient positiv, bedeutet dies: Steigt die entsprechende unabhängige Variable um eins, was im Falle der 0-1-kodierten Dummy-Variablen den Einfluss des entsprechenden Merkmals bedeutet (z. B. Abitur liegt vor), dann hat dies durch den Koeffizienten einen entsprechend positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Zuordnung zu „Hat an Weiterbil-

86 „Gut“ ist hierbei eine Zuschreibung. Es liegt m. E. keine „Daumenregel“ vor, ab wann ein Prozentsatz der Richtigen eine bestimmte Wertigkeit besitzt. Vergegenwärtigt man sich, dass hierbei 50 % bedeutete, dass man ebenso gut die Klassifizierung anhand eines Münzwurfs durchführen könnte, so argumentiere ich, ist alles über 60 % bereits ein annehmbarer Wert.

„dung teilgenommen“. Dies gilt für das Alter, das Vorhandensein einer Ausbildung (wobei dieses Resultat keine statistische Signifikanz aufweist), den Abschluss der allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife, die Arbeit in einem Angestelltenverhältnis mit höherer Stellung, eine Anstellung im Handwerk und das Vorhandensein von Kindern im Haushalt (nicht signifikant). Die übrigen senken die Wahrscheinlichkeit der Zuordnung zur Kategorie Weiterbildungsteilnahme.

Aus diesen Regressionskoeffizienten B lässt sich das Odds Ratio ($\text{Exp}(B)$) errechnen. Es ist das Verhältnis der Odds (Chance, dass etwas eintritt im Verhältnis zur Chance, dass das Gegenteil passiert) (Diaz-Bone, 2006) und gibt die Stärke des Zusammenhangs in einer Zahl an. Aus dem Odds Ratio lässt sich ferner die Veränderung der relativen Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme für die jeweiligen, mit den unabhängigen Variablen im Modell integrierten Merkmale der Befragten errechnen. Für dieses Modell bedeutet das im Einzelnen:

- Mit jedem Lebensjahr erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme um 3,3 %.
- Personen mit Abitur nehmen 2,7-mal wahrscheinlicher an Weiterbildung teil.
- Für nicht erwerbstätige Personen sinkt gegenüber Erwerbstätigen die Teilnahmewahrscheinlichkeit um 36 %.
- Angestellte mit höherer beruflicher Stellung (siehe Tab. 3) haben eine um 85 % höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit als solche mit niedrigerer.
- Handwerker:innen nehmen doppelt so häufig an Weiterbildungen teil wie das Mittel der anderen Personen im Sample.
- Menschen mit Migrationshintergrund haben eine um 68 % geringere Teilnahmewahrscheinlichkeit.

Dagegen besitzen keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit:

- das Geschlecht
- ob eine berufliche Ausbildung absolviert wurde
- ob man selbstständig ist
- ob man allein oder mit weiteren Personen zusammenlebt
- ob man in einem gemeinsamen Haushalt mit Kindern lebt.

Die Güte des Modells belegt den Einfluss struktureller Voraussetzungen auf die Beteiligung an Weiterbildung in der Untersuchungsregion. Natürlich erklärt es nur einen Anteil der gesamten Varianz der Weiterbildungsteilnahme. Denn einerseits beinhaltet es nur zentrale demografische und wirtschaftliche Strukturmerkmale bzw. Variablen, die als Indikatoren deren Wirkung abbilden, und andererseits „muss davon ausgegangen werden, dass eine Vielzahl hier gänzlich unbeobachteter Merkmale das individuelle Weiterbildungsverhalten beeinflusst und sich unterschiedlich in Regionen aggregiert“ (Martin et al., 2017: 42), was in Kapitel 4.4.1 Beachtung findet. Indem das Regressionsmodell zentrale Weiterbildungsförderer bzw. -hemmnisse identifiziert, werden die Grundlagen dafür geschaffen, sich diesen individuellen Faktoren auf Ebene der Bildungsangebote anzunähern (Kap. 4.4).

Bereits auf struktureller Ebene lassen sich jedoch Ableitungen bestimmen, welche die Ausgestaltung des Grenzmotivs der Untersuchungsregion beeinflussen. Die Daten weisen eine Reihe demografischer und ökonomischer Strukturmerkmale als weiterbildungsfördernd bzw. -hemmend aus. Aufgrund der nicht optimalen Datengrundlage sowie des gerade in Bezug auf regionale Kontrollvariablen eingeschränkten Regressionsmodells sollen die einzelnen Wahrscheinlichkeitsangaben nicht überinterpretiert werden. Doch kann es einer regionalorientierten Weiterbildungsgestaltung bereits zum strategischen Vorteil gereichen, jene positiven und negativen Einflüsse für ein spezifisches Planungsgebiet benennen zu können.

Das **Geschlecht** allein hat keinen signifikanten Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme. Gleiches gilt für den Familienstatus und das Vorhandensein von Kindern. Wie später (Kap. 4.4) erörtert wird, können sich aus diesen Merkmalen (bzw. deren Kombination) durchaus Einflüsse auf die Weiterbildungsbeteiligung ergeben: etwa in Bezug auf die Berufstätigkeit und weitere Verpflichtungen. Diese wirken jedoch auf individueller Ebene und sind insofern methodisch anders abzubilden. Zum gleichen Ergebnis kommt die Studie zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2019b). Demnach lassen sich anhand deskriptiver Ergebnisse deutliche Unterschiede bei der geschlechterspezifischen Beteiligung an non-formaler Weiterbildung aufzeigen. „Die multivariaten Ergebnisse dagegen zeigen, dass das Geschlecht als solches keinen eigenen Einfluss auf die Beteiligung an Weiterbildung hat“ (BMBF, 2019b: 38). Dass sich auf Gesamtdeutschland bezogen 57% der Männer und nur 52% der Frauen an Weiterbildung beteiligen (BMBF, 2019b), sei vor allem durch einen starken Anstieg der Beteiligungsquoten unter Männern in den Jahren 2007 bis 2012 zurückzuführen. Gründe für diese unterschiedlich hohe Beteiligung werden auch dort nicht näher benannt, sondern in der überzufälligen Häufung bestimmter teilnahmefördernder Merkmale bei Männern vermutet (BMBF, 2019b).

Die Absolvierung einer **Ausbildung** hat im vorliegenden Modell keine signifikante Wirkung auf die Weiterbildungsbeteiligung. Die Daten des Adult Education Survey (AES) lassen einen generellen Anstieg der Weiterbildungsquote mit zunehmendem beruflichen Bildungsniveau erkennen (BMBF, 2019b). Bezogen auf Gesamtdeutschland nahmen 2018 40% derjenigen an Weiterbildungen teil, die eine Lehre/Berufsfachschule absolviert haben. Die Quote war bei Menschen ohne Berufsabschluss mit 17% deutlich geringer, während sie bei Personen mit Meistertitel bei 59% und Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss bei 52% liegt. Innerhalb der Studie des BMBF wird für den Zustand einer absolvierten Lehre/Fachschule eine signifikant höhere Chance für die Weiterbildungsbeteiligung errechnet, als sie für die Referenzkategorie „keine Berufsausbildung“ besteht. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weichen davon ab und können in der Region/auf Basis des vorliegenden Samples keine erhöhte Teilnahmechance nachweisen.

Die Daten der Untersuchungsregion weisen für **Handwerker:innen** gegenüber anderen Berufsgruppen in der E^B-Region eine stark erhöhte Teilnahmequote auf. Auch die deutschlandweiten Daten des AES belegen unter allen Berufsgruppen die höchste betriebliche Weiterbildungsquote (BMBF, 2019b) für Personen, die einen

Meistertitel besitzen oder eine Fachschule absolvierten. **Selbstständige** zeigen in der Untersuchungsregion keine erhöhte Teilnahmequote. Die im Modell abgebildeten **teilnahmefördernden Aspekte** sprechen eine deutliche Sprache: Wer hat, dem wird gegeben. Erfahrung (Alter), ein hoher Schulabschluss und eine höhere berufliche Stellung machen Weiterbildungen generell erheblich wahrscheinlicher, wobei die exakte Rolle des Alters als Kontextfaktor der Weiterbildungsteilnahme durchaus umstritten ist.

In seinen für das Feld der Erwachsenenbildung grundlegenden Arbeiten stellt Knowles (1970) die Annahme auf, das **Alter** eines Lernenden sei ein zentraler Faktor für die Ausprägung seines psychologischen Bedürfnisses (Knowles, Holton & Swanson, 2012) selbstgesteuert eigene Lernziele in der Weiterbildung zu erreichen. Allerdings wurde diese Auffassung z. B. von Elias (1979) oder London und Thornton (1973) schnell herausgefordert. Die Ergebnisse des Adult Education Survey 2019 für Deutschland weisen eine für alle Altersklassen hohe und ähnliche Weiterbildungquote aus. Abgesehen von den Über-55-Jährigen, die aufgrund des geringeren Anteils betrieblicher Weiterbildung weniger Gelegenheiten haben, variiert sie in allen Altersklassen darunter nur gering zwischen 55 % und 59 % und ist seit Jahren generell ansteigend (BMBF, 2019b). Dort kommt man außerdem zu dem Schluss, dass die Altersgruppen unter 35 Jahren die besten Chancen haben, an Weiterbildung teilzunehmen (BMBF, 2019b).

Der Einfluss des Alters erscheint vielfältig und ist wohl, um sinnvoll und dem Fokus dieser Falluntersuchung dienend interpretierbar zu sein, im Kontext von Bildungserfahrung zu sehen. Beispielhaft dafür kann eine Studie von Rohs und Ganz (2015) herangezogen werden, nach der Vorerfahrungen im Bildungskontext die Teilnahme an Weiterbildung positiv beeinflussen. Gezeigt wurde der Zusammenhang anhand der Teilnehmenden eines MOOC (Massive Open Online Course), deren überwiegende Mehrheit über einen Hochschulabschluss verfügten.

Das Vorhandensein des **Abiturs** weist die größte im Modell enthaltene Erhöhung der Chancen einer Weiterbildungsbeteiligung auf. Für Menschen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife ist es demnach über zweieinhalbfach wahrscheinlicher, bereits eine Weiterbildung absolviert zu haben. Auch die Zahlen des AES belegen diese Wirkung (BMBF, 2019b). Dort lag die Teilnahmequote unter entsprechenden Personen 2018 bei 48 %, während Personen mit Hauptschulabschluss (30 %) und mittlerer Reife (42 %) deutlich weniger oft teilnahmen. In einem darauf basierenden vergleichbaren logistischen Regressionsmodell (BMBF, 2019b) berechnen die Autor:innen einen ebenfalls signifikanten Regressionskoeffizienten für die Variable „hoher Schulabschluss“ (welche das Fachabitur und das Abitur einschließt). Der fällt mit 2,43 zwar höher aus als im vorliegenden Fall. Allerdings ist dieser in Bezug auf die Referenzkategorie Hauptschulabschluss zu interpretieren, während im vorliegenden Modell alle anderen Schulabschlüsse die Referenz darstellen. Beide Ergebnisse weisen demnach in dieselbe Richtung.

Erwerbssituation und Status spielen eine Schlüsselrolle bei der Weiterbildungsbeteiligung, entscheiden sie doch maßgeblich über den Zugang zum größten Weiterbildungssektor, der betrieblichen Weiterbildung (BMBF, 2019b). Im hier berechneten

Modell werden nicht-erwerbstätigen Personen um 64 % geringere Chancen beschieden, bereits an einer Weiterbildung teilgenommen zu haben. Dem AES zufolge (BMBF, 2019b) liegt die Weiterbildungsbeteiligung bei Erwerbstätigen in Deutschland bei 59 %, während Arbeitslose mit 49 % Teilnahmequote dahinterliegen. Sonstige nicht erwerbstätige Personen kommen nur auf 32 %.

Im vorliegenden Modell aufgrund invalider Daten bedauerlicherweise nicht abgebildet ist die Bedeutung der **Arbeitszeit** als Faktor der Weiterbildungsbeteiligung. Erneut unter Rückgriff auf den AES (BMBF, 2019b) lässt sie sich jedoch auch als in diesem Kontext vernachlässigbar bestimmen: Vollzeiterwerbstätige weisen eine Weiterbildungsbeteiligung von 59 % auf, Teilzeitbeschäftigte kommen auf 61 %. Grund für die seit 2016 erfolgte Angleichung beider Gruppen sei die höhere Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung der Teilzeitarbeitenden (BMBF, 2019b).

Was die Bedeutung der **beruflichen Stellung** angeht, sprechen die Daten eine deutliche Sprache: Angestellte in höheren Stellungen haben eine um 85 % erhöhte Weiterbildungschance. Für Selbstständige konnte keine signifikante Änderung errechnet werden. Wieder hilft der Vergleich mit dem AES, diese Ergebnisse zu differenzieren. Demnach (BMBF, 2019b) beteiligten sich 2018 nur Beamte (76 %) häufiger an Weiterbildung als Angestellte (60 %) und Arbeiter:innen (41 %). Gegenüber dieser Gesamtdarstellung weist der Bereich der betrieblichen Weiterbildung keine nennenswerten Unterschiede auf.

Diese weiterbildungsbegünstigenden Faktoren lassen sich vice versa als **strukturelle Benachteiligung** begreifen – und zwar gerade jener Gruppen, welche aufgrund ihrer Bildungsbiografie die hauptsächliche Zielgruppe der Projektbestrebungen darstellen: Menschen ohne bisherigen Kontakt zu Hochschulbildung oder sog. Nicht-traditionelle Studierende. Gerade das für das Projekt E^B und seine Regionalisierungsbestrebungen sinnstiftende und über seinen Fördergeber politisch gestützte Narrativ Lebenslangen Lernens rückt diese Menschen zusätzlich in den Fokus.

Soll entsprechend dem Grenzmotiv der Untersuchungsregion Weiterbildung als Motor einer bildungsbasierten Regionalentwicklung etabliert werden, ist eine gezielte Förderung dieser Bevölkerungsbereiche auch angesichts der negativen sozial- und wirtschaftsstrukturellen Prognosen für die Region (Kap. 4.3.1 und 4.3.3) als *conditio sine qua non* der Bildungsregion zu betrachten. Gleiches gilt angesichts des weiterbildungsaffinen Handwerks; vor allem, da die E^B-Region sich mit der wissenschaftlichen Weiterbildung einem Feld verschrieben hat, welches bei hoher Diversität der Teilnehmenden und einer entsprechend großen Varianz der Kompetenzniveaus besondere didaktische Herausforderungen zu überwinden hat. Aus Sicht des Regionenzwecks, die Chancengleichheit bei der Teilhabe an Hochschulbildung zu erhöhen und neue Zielgruppen zu akquirieren, weisen die Ergebnisse mit Personen mit Migrationshintergrund eine weitere zu fördernde Gruppe aus.

In diesem Zusammenhang ist besonders hervorzuheben, dass eine gezielte Förderung von Personengruppen vor allem dann zu einer erheblichen Erhöhung von Teilnahmequoten beitragen kann, wenn sie auf **individuelle Beratungen** setzt. Das auf Basis des AES berechnete logistische Regressionsmodell zur Erklärung der Weiterbildungsbeteiligung der Studie Weiterbildungsverhalten in Deutschland (BMBF, 2019b)

belegt, dass solche Personen eine besonders hohe ($OR = 2,41$) Chance aufweisen, an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen, die in den letzten zwölf Monaten an einer Beratung teilnahmen. Zudem äußerte mit knapp einem Viertel (24 %) der Befragten im Jahr 2018 ein gewichtiger Anteil den Wunsch nach mehr Informationen und Beratung bei der Weiterbildungssuche (2016: 21 %; 2010 bis 2014: 27–28 %) (BMBF, 2019b).

Zusammenfassend lässt sich die Bedeutung regionalstruktureller Daten für die Charakterisierung der Untersuchungsregion sowie gleichermaßen als Basis der strategischen Ausrichtung einer dem Regionenzweck entsprechenden Bildungssteuerung hervorheben. Mithilfe der Daten lässt sich auf strukturelle Benachteiligungen Einzelner (z. B. Migrationshintergrund) oder mehrerer sozialer Gruppen schließen. „Dies bedeutet jedoch nicht, dass bei Kontrolle einiger Aspekte individueller Lebenslagen und regionaler Kontextbedingungen ausschließlich regionalspezifische Unterschiede des Weiterbildungsverhaltens sichtbar werden“ (Martin et al., 2017: 42). Ein Weg für eine weiterführende Analyse dieser hemmenden Faktoren besteht darin, im spezifischen regionalen Kontext explorativ nach Faktoren zu suchen, welche sich individuell auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken. Gemäß des Grenzmotivs der vorliegenden Region werden dazu in Kapitel 4.4 Bedarfe verwendet, die Bewohner:innen der Untersuchungsregion an (wissenschaftliche) Weiterbildungsangebote richten.

4.3.5 Zwischenfazit

Dieses Kapitel charakterisiert die Untersuchungsregion anhand struktureller Kennwerte. Wie gezeigt wurde, gehen von ihnen teilweise prägende Einflüsse auf die Umsetzung des Regionenzwecks aus. Dies betrifft in erster Linie die landschaftliche Zusammensetzung der Region, deren Topografie zur Herausbildung einer spezifischen Mobilitätsstruktur führte: Autobahnen und Zugstrecken verlaufen ab Kaiserslautern vor allem in West-Ost-Ausrichtung. Gemessen an den reinen Fahrtzeiten von MIV und ÖPNV fällt die innerhalb einer Stunde ab Kaiserslautern zu erreichende Region größer aus als die projektinterne Eingrenzung.

Statistiken zum Pendelverhalten in der Region lassen sich jedoch als Hinweise darauf interpretieren, die urbanen Verdichtungsräume in den Grenzlagen der E^B-Region – Mannheim/Ludwigshafen, Saarbrücken, Rhein-Main (deutlich mehr als 50 km von Kaiserslautern entfernt) – nicht mit zum Einzugsgebiet der Untersuchungsregion zu zählen.

Die Reichweite Kaiserslauterns als regionales Bildungszentrum lässt sich damit anhand einer aus Projektsicht zentralen Zielgruppe darstellen: Berufspendelnde kommen eher aus der westlichen Pfalz in die Stadt, während mit dem Pfälzer Wald eine gen Osten wirkende natürliche Abgrenzung besteht. Diese naturräumlich bedingte Grenze ist jedoch durchlässig: Rund ein Fünftel der Mitarbeitenden und Studierenden der Technischen Universität Kaiserslautern wohnt in über 40 km Entfernung zur Stadt. Aus Sicht des Grenzmotivs einer regionalgesteuerten (Weiter-)Bildungsregion mit dem Distance and Independent Studies Center der TUK geben die Wohnorte über dessen (Fern-)Studierende Hoffnung.

Die strukturellen Kennwerte der Region zeigen Eckpunkte ihrer Entwicklung auf. Sie verdeutlichen u. a. eindrücklich, dass die Mehrheit der Landkreise von einem

Bevölkerungsrückgang und einem entsprechenden Verlust von Arbeitskräften betroffen ist, der zukünftig sogar noch zunehmen wird. In Kombination mit wirtschaftlichen Kennwerten lässt sich das Potenzial regionalstruktureller Daten für die strategische Ausrichtung einer dem Regionenzweck entsprechenden Bildungssteuerung hervorheben. Besonders deutlich wird dies im Projektkontext, weil sich aus den Daten eine strukturelle Benachteiligung derjenigen Bevölkerungsgruppen ableiten lässt, der gemäß des Grenzmotivs eine zentrale Rolle innerhalb der Bildungsregion zukommen soll: Arbeitnehmende als Teilnehmende an Weiterbildung. Sie entsprechend gezielt ansprechen bzw. fördern zu können, würde durch die Kenntnis individueller Teilnahmefaktoren im spezifischen regionalen Kontext der Untersuchungsregion erleichtert. Das nachfolgende Kapitel untersucht daher Bedarfe der regionalen Bevölkerung auf der Ebene der Angebote, also gemessen an individuellen Teilnahmehemmnissen.

4.4 Angebotsebene

Zu Beginn dieser Falluntersuchung wurden Sinn und Zweck dieser Region auf systemischer Ebene hergeleitet. Im Ergebnis wurde die Entstehung des Grenzmotivs nachgezeichnet, daraus der Zweck der Bildungsregion abgeleitet und dargestellt, welche Mittel zu dessen Erreichung eingesetzt werden. Anschließend, auf Ebene der Institutionen und ihrer Wirkung in die Region, konnten Strukturen offengelegt werden, welche deren Umsetzung grundlegend beeinflussen. Um die vorliegende Falluntersuchung abzuschließen, widmet sich dieses Kapitel infolgedessen den Faktoren, die analog der Regionenstrukturen auf individueller Ebene die Umsetzung des Regionenzwecks beeinflussen, nämlich die Etablierung bedarfsorientierter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote.

Die Ergebnisse der Analyse institutioneller Charakteristika der Untersuchungsregion des vorangegangenen Kapitels 4.3 unterstreichen den Zusammenhang sozialer und wirtschaftlicher Strukturmerkmale mit der Bildungsbeteiligung. Aus Sicht dieser Falluntersuchung besitzt dies deswegen eine hohe Relevanz, weil es die Umsetzung des Regionenzwecks analog dem Grenzmotiv entscheidend beeinflusst. Allgemein gesprochen: Soll die gesamtgesellschaftliche Teilhabe an Bildung erhöht werden, dann sollten grundsätzliche sozioökonomische Hemmschwellen überwunden werden.

Speziell für den Kontext der E^B-Region erscheint es daher Erfolg versprechend, das Wissen um strukturelle Hemmnisse durch individuell wirksame Faktoren zu ergänzen. Im Projektkontext bedeutet dies: Sollen analog des Zwecks der Bildungsregion die gesamtgesellschaftliche Bildungsteilhabe erhöht und Fachkräfte aus neuen Zielgruppen ausgebildet werden, wobei eine strukturell bedingte Ungleichheit in der Teilnahme an (vor allem wissenschaftlicher) Weiterbildung beachtet werden muss, hilft die Kenntnis individueller Teilnahmehemmnisse, durch gezielte Fördermaßnahmen die Teilnahmewahrscheinlichkeiten aller anzugleichen. Dieses Ziel soll in der E^B-Region mittels der bedarfsorientierten Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote (Kap. 3.1.3) verfolgt werden. Insofern stellt das Wissen um teilnahmehemmende und -fördernde Faktoren die Grundlage für die Ableitung von Bedarfen

und die entsprechende Gestaltung von Angeboten sowie letztlich den entscheidenden Faktor zur Umsetzung des Regionenzwecks dar.

Vor diesem Hintergrund sowie angesichts der Forschungsziele und -fragen der vorliegenden Falluntersuchung (Abb. 13) besteht dieser letzte Abschnitt der empirischen Falluntersuchung aus zwei Teilen:

- (1) Die Suche nach und Bestimmung von weiterbildungsfördernden bzw. -hemmenden Faktoren auf Basis regionaler Daten.
- (2) Deren Einbindung in das Modell zur Erklärung der Weiterbildungsbeteiligung (Kap. 4.4.2).

Der erste Teil stellt zunächst deskriptiv dar, welche grundlegenden Anforderungen regional ansässige Unternehmen an Weiterbildungen stellen und welche Einstellungen zur Teilnahme an (wissenschaftlicher) Weiterbildung innerhalb der regionalen Bevölkerung vorherrschen (Kap. 4.4.1). Anschließend werden individuelle Einflüsse auf die Weiterbildungsbeteiligung analysiert und in zwei übergeordneten Faktoren zusammengefasst (Kap. 4.4.2). In einem letzten Schritt werden sämtliche empirischen Ergebnisse zu einem Gesamtmodell der Weiterbildungsbeteiligung aggregiert, um Ableitungen für die bedarfsorientierte Angebotsgestaltung zu bestimmen (Kap. 4.4.3). Dies bildet insofern den Schlussstein dieser Falluntersuchung, weil damit datenbasiert Aussagen über die Umsetzung des Regionenzwecks vor dem Hintergrund struktureller und individueller Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung bestimmt werden können (Forschungsfragen I und II).

4.4.1 Anforderungen an und Einstellungen zu Weiterbildung in der Region

Dieses Kapitel umreißt zunächst die in der Region vorherrschenden Einstellungen zur Weiterbildungsteilnahme und diskutiert sie in Verbindung mit den Anforderungen, die Unternehmen an den Umfang und das Format von Weiterbildungen stellen. Die Grundlage bilden zwei Erhebungen, die eigens in der Region durchgeführt wurden. Die Ergebnisse bilden Orientierungspunkte für die Etablierung und Steuerung einer regional wirksamen Weiterbildungskultur ab. Um analoge Erkenntnisse für die Angebotsentwicklung zu generieren, werden anschließend individuelle Weiterbildungshemmnisse analysiert. Zu zwei übergeordneten Faktoren aggregiert, belegen sie die Bedeutung individueller und beruflicher Flexibilität für die Weiterbildungsteilnahme. Der Ansatz der bedarfsorientierten Entwicklung von Weiterbildungsangeboten im Projekt E^B sieht vor, neben denen der Zielgruppen auch die Bedarfe der Unternehmen miteinzubeziehen. Zu diesen werden auch die Anforderungen gezählt, welche Unternehmen an die zeitliche und organisatorische Gestaltung stellen. Das Ziel dabei ist, die entwickelten Angebote optimal in den beruflichen und privaten Alltag zu integrieren. Im Rahmen der regionalen Unternehmenserhebung konnten Angaben von rund 80 kleineren, mittleren und großen Unternehmen darüber gewonnen werden, welche Organisationsform Studienangebote der Hochschule oder Universität haben sollten, damit sie für Mitarbeitende des Unternehmens interessant seien (Abb. 24). Dabei war mit „Studienangeboten“ ein nicht näher bestimmtes wissenschaftliches Weiterbildungsangebot gemeint.

Welche Organisationsform sollten Studienangebote der Hochschule oder Universität haben, damit sie für die Mitarbeitenden Ihres Unternehmens interessant wären?

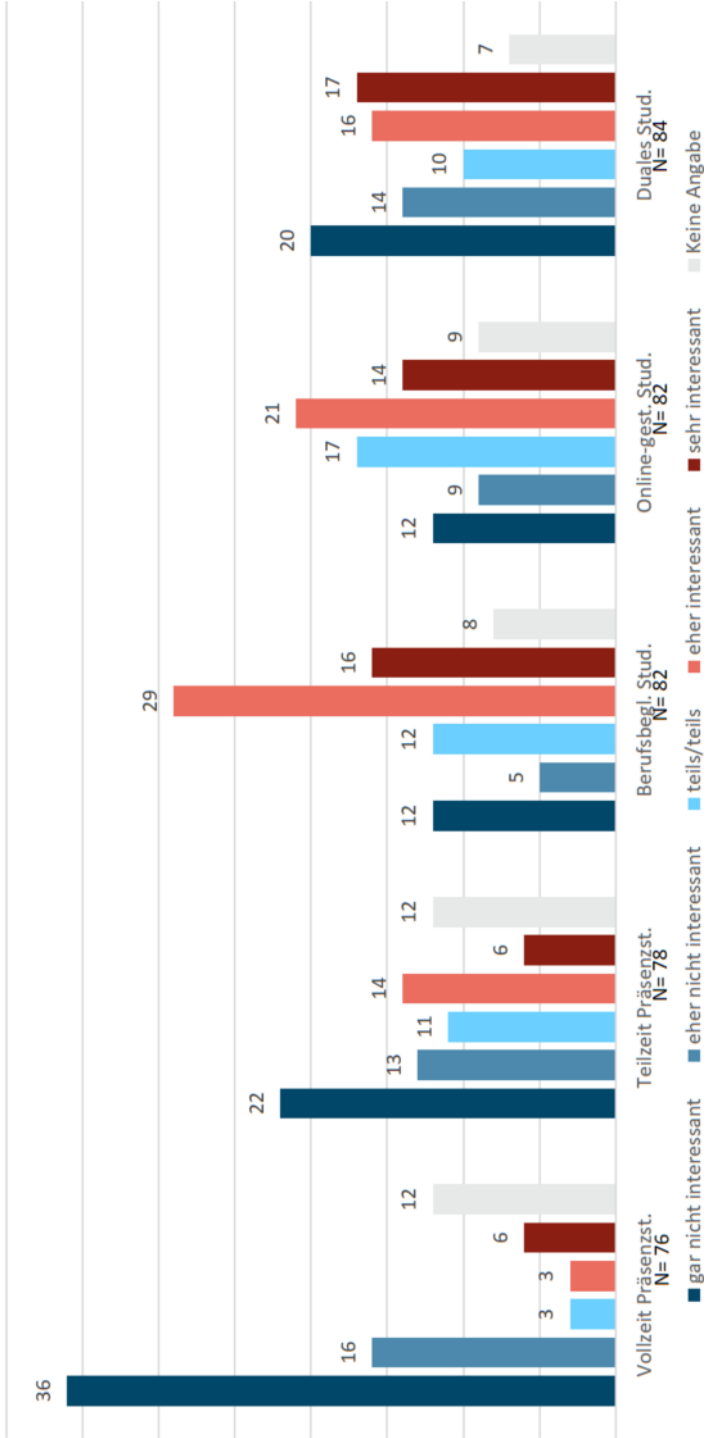


Abbildung 24: Aus Unternehmenssicht interessante Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen

In Abbildung 24 sind pro Organisationsform die Wertungen als Anzahl der Nennungen dargestellt. Demzufolge verzeichnen Vollzeitveranstaltungen, welche Mitarbeitende en bloc absolvieren, die größte Ablehnung: Für 36 Unternehmen sind derartige Angebote „gar nicht interessant“. Demgegenüber ergeben die Angaben bezüglich Teilzeitangeboten ein uneinheitliches Bild. Auch hier ist die ablehnende Haltung insgesamt stärker ausgeprägt als das Interesse, und die Zahl von zwölf Enthaltungen sehr hoch, doch entfallen zusammen 20 Nennungen auf die Interesseskategorien. Darin bereits impliziert ist der Wunsch von Unternehmen, aufgrund von Weiterbildungen keine (bzw. möglichst wenig) Arbeitskraft ihrer Mitarbeitenden zu verlieren. Dies zumindest legen die Angaben zu den anderen, sämtlich auf relativ höhere Präsenzzeiten im Unternehmen ausgelegten Organisationsformen nahe. So erzeugt das berufsbegleitende Studium mit 47 Nennungen das höchste Interesse. Online-gestützte oder duale Studiengänge weisen ebenfalls erhöhte Akzeptanzwerte auf. Angesichts der hohen Bedeutung der beruflichen Weiterbildung, einerseits für die persönliche Entwicklung, andererseits für das Ziel der Untersuchungsregion, regional ansässige Arbeitnehmer:innen zu Fachkräften weiterzubilden, ist die fehlende unternehmensseitige Akzeptanz von Vollzeitangeboten ein starkes Argument für den Einsatz alternativer Formate. Sollen Teilnahmequoten erhöht werden, können in den beruflichen Alltag integrierte und/oder auf neuen Medien basierende Lehr-/Lernformen fördernd wirken. Ähnlich verhält es sich mit der Zeit, die Unternehmen als angemessen für eine Weiterbildung betrachten. Wie in Abbildung 25 leicht zu erkennen, nimmt die Akzeptanz mit sich erhöhender Dauer stark ab.

Werden Zeiträume von wenigen Tagen noch von der überwiegenden Mehrheit der befragten Unternehmen als angemessene Zeitspanne für ein Weiterbildungsangebot empfunden, kippt die Akzeptanz schon bei der Dauer von einer Woche. Bereits ab einem Umfang von mehreren Wochen bis zu einem Monat sind die Ablehnungswerte aggregiert höher als die Angemessenheitsempfindungen. Dieser Trend setzt sich klar fort. Dabei werden auch längere Weiterbildungsmaßnahmen von bis zu über zwei Jahren nie als vollständig unangemessen empfunden. So lässt sich konstatieren, dass auch diese Zahlen das Argument stützen, Weiterbildungssteilnahmen ließen sich durch Angebote fördern, welche den Arbeitsalltag aus Unternehmenssicht nur wenig tangieren. Das relativ stabile Akzeptanzniveau auch bei längeren Formaten, wie sie etwa im Bereich von Meister- und Technikerfortbildungen häufig vorkommen, lässt der Angebotsgestaltung hier jedoch mehr Spielraum, welcher durch den Einsatz berufsintegrierter und/oder onlinegestützter Formate ausgebaut werden könnte.

Die Bedeutung dieser Kennwerte ist angesichts des hohen Stellenwertes zu bemessen, welchen die berufliche bzw. berufsbezogene Weiterbildung (in der Region) aufweist.

Welchen zeitlichen Rahmen/welche Dauer halten Sie für ein (wissenschaftliches) Weiterbildungsangebot (gesamter Lehrgang) für angemessen?

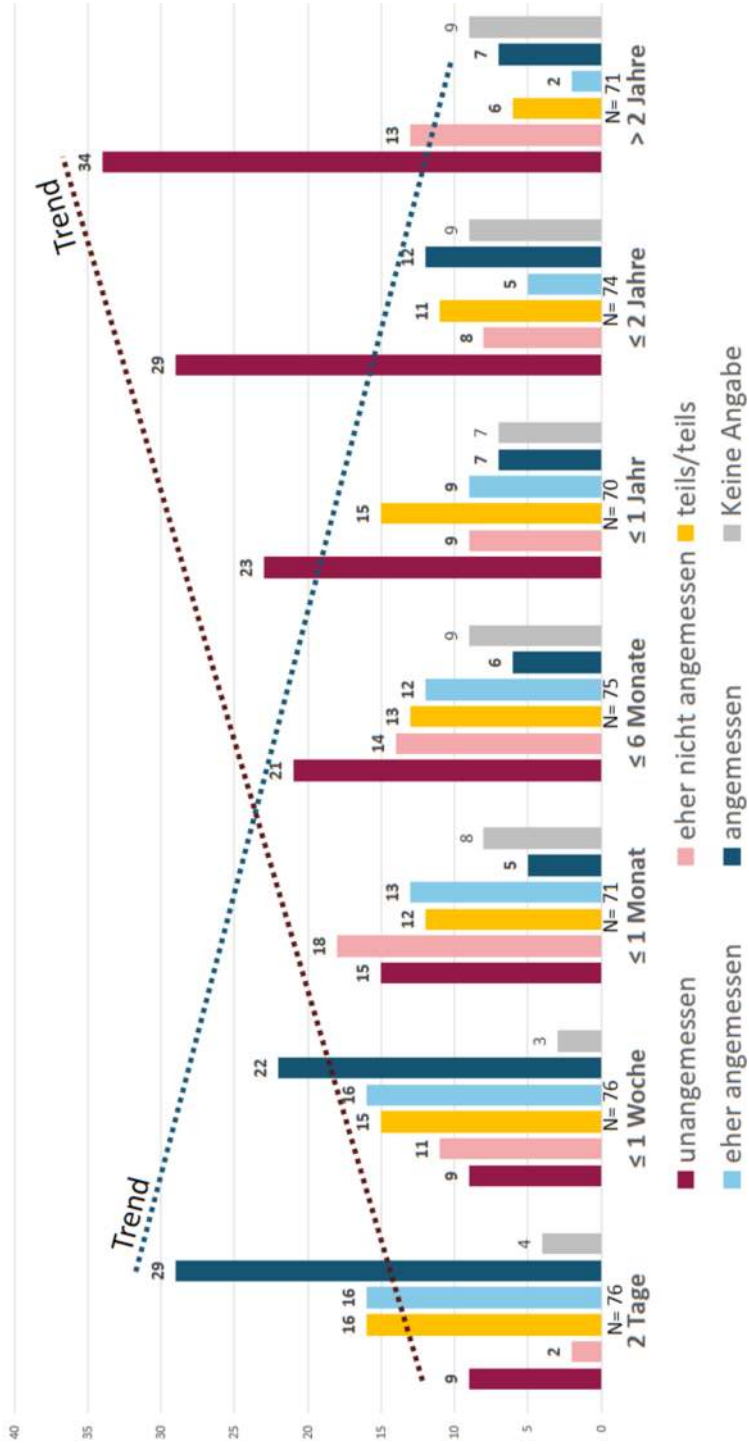


Abbildung 25: Die Akzeptanz des zeitlichen Umfangs von Weiterbildungen aus Unternehmenssicht

Wenn Sie an die Weiterbildung denken, die Sie in den letzten 5 bis 10 Jahren privat oder beruflich am meisten weitergebracht hat: Haben Sie eher aus beruflichen Gründen oder aus privatem Interesse teilgenommen?

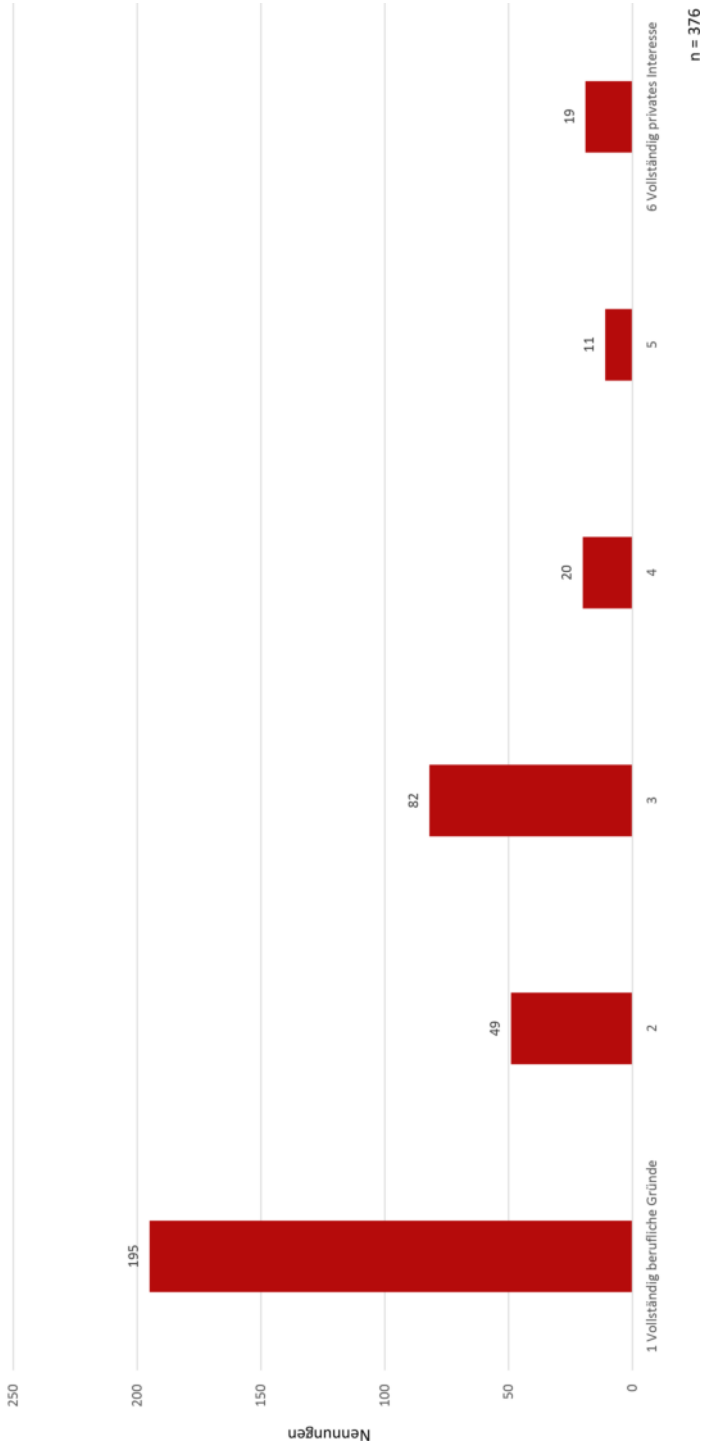


Abbildung 26: Teilnahmemotiv: berufliches vs. privates Interesse

Die Mehrheit (51,9 %) der befragten Personen, die sich an mindestens eine Weiterbildungsteilnahme in den letzten zehn Jahren erinnern ($n = 376$), gab im Rahmen der in der Bevölkerung der Untersuchungsregion durchgeführten Umfrage an, die für sie wichtigste Weiterbildung sei auf „vollständig berufliche Gründe“ zurückzuführen. Der Mittelwert der Verteilung liegt bei 2,1 und die Standardabweichung beträgt 1,42. Dass insgesamt nur 50 Personen Angaben machten, die in Richtung privater Gründe weisen, hebt die Bedeutung beruflicher Weiterbildungen zusätzlich hervor. Angaben zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland, wie sie auf Basis des Adult Education Survey für ganz Deutschland vorliegen (BMBF, 2019b), unterstreichen in diesem Zusammenhang die Bedeutung beruflicher Weiterbildung für den non-formalen Weiterbildungsbereich. Demnach gaben im Jahr 2018 81 % der 18- bis 64-jährigen Befragten an, ihre Weiterbildungsaktivitäten seien auf berufliche Gründe zurückzuführen. Dieselbe Erhebung (BMBF, 2019b) weist den addierten Anteil betrieblicher und individuell berufsbezogener Weiterbildung an allen Weiterbildungsaktivitäten mit 82 % aus, gegenüber 18 % nicht-berufsbezogener Weiterbildung.

Die von den Unternehmen präferierten kürzeren bzw. berufsintegrierten Weiterbildungsformate scheinen auch für die befragten Personen interessant zu sein. Auf die Frage, wie viele Stunden man pro Woche, inklusive der Wochenenden, in Weiterbildung investieren könne, wenn man sich seiner beruflichen und privaten Pflichten vergegenwärtige, antwortet ein Fünftel mit „keine“. Die Hälfte der Befragten gibt an, weniger als sechs Stunden aufbringen zu können. Auch wenn es diskutabel erscheint, ob dieses Item Antworten provoziert, die eher den Willen als die Möglichkeit abbilden, Zeit zu investieren, dürfte deutlich werden: Kürzere Bildungsformate sprechen ad hoc größere Bevölkerungsgruppen an. Längere Formate könnten hingegen auf mehr Akzeptanz stoßen bzw. Teilnahmen verzeichnen, wenn sie in den Arbeitsalltag integriert werden können, also die beruflichen Verpflichtungen entsprechend sinken.

Mit diesen Angaben zum Format und der zeitlichen Organisation liegen wichtige Kennwerte vor, welche die Etablierung einer regionalen Weiterbildungskultur fördern können. Bedarfe von Unternehmen und Bürger:innen gleichermaßen in die Angebotsentwicklung einfließen zu lassen, gerade hinsichtlich des zeitlichen Umfangs und Lehr-/Lernmodus, kann nicht zuletzt die Integration der Idee lebenslangen Lernens in den beruflichen und privaten Alltag der Regionalbevölkerung unterstützen. Das zeigt sich auch darin, dass 358 von 518 Personen zustimmend auf die Frage antworteten (aggregiert für die oberen drei Kategorien einer sechsstufigen Antwortskala), ob sie an mehr Weiterbildungen teilnehmen würden, wenn sie sie zeitlich besser in ihren Alltag integrieren könnten.

Bevor weitere solcher Aspekte hinsichtlich ihres statistischen Einflusses auf die Weiterbildungsteilnahme untersucht werden, soll zunächst ein weiterer Katalysator der Weiterbildungsbeteiligung untersucht werden: die Einstellung.

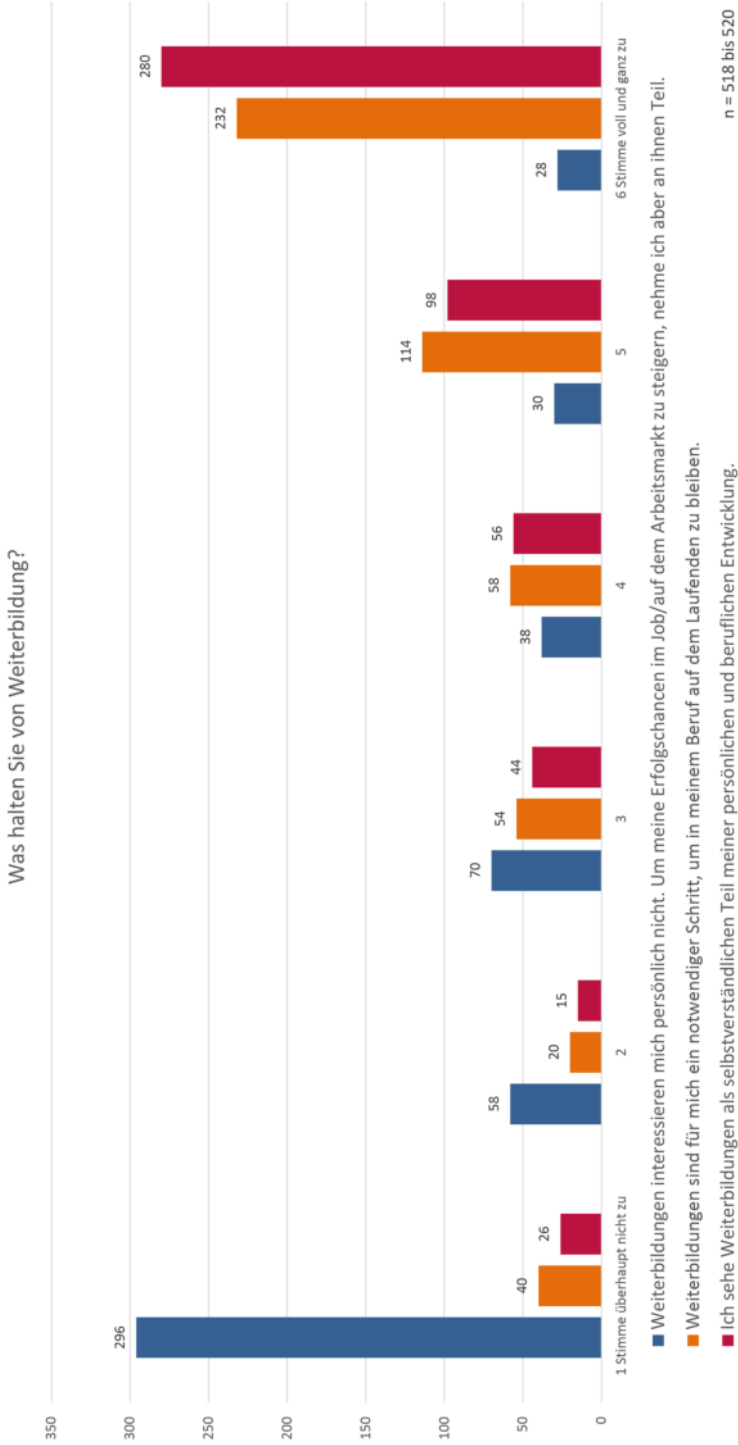


Abbildung 27: Einstellungen gegenüber der Weiterbildungsteilnahme

Abbildung 27 beinhaltet die Einschätzungen der Befragten zu drei Aussagen (farblich unterschiedlich dargestellt), die jeweils auf einer Skala von 1 (Stimme überhaupt nicht zu) bis 6 (Stimme voll und ganz zu) beantwortet werden konnten. Die 296 gänzlichen Ablehnungen der Aussage, Weiterbildungen seien nicht von persönlichem Interesse, sondern dienten allein dem beruflichen Fortkommen, verweisen auf die Bedeutung persönlicher Neigungen bei der Weiterbildungsteilnahme. Der Wert, den die Befragten beruflicher Weiterbildung beimessen, lässt sich in Ergänzung der in Abbildung 26 dargestellten Motive als sehr hoch interpretieren. Danach gefragt, ob Weiterbildungen ein notwendiger Schritt seien, um im eigenen Beruf auf dem Laufenden zu bleiben, antworteten 232 Personen mit voller Zustimmung. Nimmt man die beiden Antwortkategorien 4 und 5 als ebenfalls noch zustimmend hinzu, können sogar 404 Befragte auf eine zustimmende Haltung vereint werden. Daran gemessen, was die Befragten im Allgemeinen von Weiterbildungen halten, lässt sich das generelle, motivationale Weiterbildungspotenzial in der Region als hoch bezeichnen. So sehen 280 Personen Weiterbildungen uneingeschränkt als selbstverständlichen Teil ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung. Nur 85 der 519 Antworten entfallen auf Kategorien, welche eine ablehnende Haltung ausdrücken.

Damit unterstreichen die Angaben den E^B-Projektansatz, Weiterbildungsangebote auch eng an den Bedarfen von Unternehmen auszurichten. Denn die berufliche Weiterbildung stellt aus Sicht der Befragten den bedeutendsten Weiterbildungszweig dar. Dies gilt für die Teilnahmemotive, lässt sich aber auch in den generellen Einstellungen zur Weiterbildung ablesen. Gegenüber der Idee Lebenslangen Lernens und einer Erhöhung der Teilnahmezahlen, nicht zuletzt im Bereich der quartären Bildung, weisen sehr hohe Zustimmungsraten bei der Einschätzung des Stellenwertes von Weiterbildung für die persönliche Entwicklung große Potenziale aus. Gerade die Motivation sollte dabei als wichtiger Katalysator für die Steigerung der Teilnehmendenzahlen betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der politisch geförderten Idee Lebenslangen Lernens und den Bildungsteilhabe-Zielen der vorliegenden Bildungsregion weist der nicht-berufliche Weiterbildungssektor große Entwicklungspotenziale auf. Begreift man nach Garrison (1997) die Motivation als Startpunkt selbstgesteuerter Lernprozesse, ließe sich die veranschaulichte hohe Weiterbildungsmotivation der Bevölkerung durch entsprechende Bildungsangebote adressieren.

Diese Ableitungen lassen sich weiter differenzieren, wenn der Zusammenhang demografischer Einflüsse beachtet wird. Tabelle 5 beinhaltet zu diesem Zweck die Koeffizienten der Korrelation (im Falle von Dummy-Variablen punktbiseriale Korrelation) der drei Einstellungsitems (Abbildung 27) mit den Variablen Alter, Geschlecht, Abitur, Ausbildung, Arbeitslos, Angestellte, Selbstständig und Migrationsstatus (Tab. 5).

Tabelle 5: Einstellungen zu Weiterbildung korreliert mit Kontrollvariablen

Item	Weiterbildungen interessieren mich persönlich nicht. Um meine Erfolgchancen auf dem Arbeitsmarkt zu steigern, nehme ich aber an ihnen teil.	Weiterbildungen sind für mich ein notwendiger Schritt, um in meinem Beruf auf dem Laufenden zu bleiben.	Ich sehe Weiterbildungen als selbstverständlichen Teil meiner persönlichen und beruflichen Entwicklung.
Alter	-0,013	-0,111*	0,013
Geschlecht	0,095*	-0,078	-0,043
Abitur	-0,130**	0,067	0,123**
Ausbildung	0,039	-0,028	0,054
Arbeitslos	-0,111*	0,070	0,116**
Angestellte	0,015	-0,007	0,020
Selbstständig	-0,139**	0,051	0,036
Migrationshintergrund	0,096*	0,005	0,004

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Gemäß der in der angewandten sozialwissenschaftlichen Forschung gängigen Einteilung der Stärke von Korrelationen (Kühnel & Krebs, 2004) markiert keiner der in Tabelle 5 angeführten r-Werte eine mittlere oder gar höhere Korrelation. Generell lassen sich nur wenige statistisch signifikante Zusammenhänge berechnen.

Zu diesen gehören eine schwache negative Korrelation des Alters mit der Zustimmung zur Aussage, Weiterbildungen seien ein notwendiger Schritt, um beruflich auf dem Laufenden zu bleiben. Eine steigende Anzahl an Lebensjahren wirkt sich statistisch in einer sinkenden Zustimmung zu dieser Aussage aus, wobei der Zusammenhang als eher schwach zu interpretieren ist.

Das Geschlecht ist positiv mit der Ansicht korreliert, Weiterbildungen seien auch entgegen eigener Interessen zugunsten der eigenen Attraktivität als Arbeitnehmer:in zu besuchen. Dem Korrelationskoeffizienten zufolge ist die Zustimmung zu dieser Aussage etwas enger mit Frauen als mit Männern verbunden.

Das Absolvieren des Abiturs wirkt sich hingegen statistisch gesehen negativ auf diese Zustimmung aus. Hingegen fördert es die Nähe zur Ansicht, Weiterbildungen seien Teil der persönlichen Entwicklung. Hinter diesem Zusammenhang könnte eine mit dem höchsten Schulabschluss der allgemeinen Hochschulreife verbundene, über die gesamte Bevölkerung gesehen stärker ausgeprägte Bildungsnähe verborgen sein. Diese, so die Annahme, würde intrinsischen Bildungsmotiven hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildung besonderes Gewicht verleihen.

Erwerbslose und Selbstständige weisen geringere Zustimmungswerte zur ersten Aussage auf, welche wiederum bei Menschen mit Migrationshintergrund eher Zustimmung findet. Erneut muss betont werden, dass es sich hierbei um eine schwache

Korrelation handelt. Daher sollte die Auslegung der Ergebnisse inhaltlich zwar die Art des Zusammenhangs (positiv oder negativ) würdigen, aber nicht überinterpretieren.

Aus Sicht dieser Analyse und im Hinblick auf Ableitungen für die regionale Steuerung des Aufbaus einer Weiterbildungsregion sind diese Ergebnisse eher aufgrund ihrer schwachen Korrelationswerte und der wenigen signifikanten Zusammenhänge zu interpretieren. Damit legen sie nahe, dass die aus Abbildung 27 gewonnenen Einstellungen auch für diverse Zielgruppen (analog der korrelierten Kontrollvariablen) Geltung besitzen. Denn die betreffenden Kontrollvariablen als deren Indikatoren besitzen statistisch keinen großen Einfluss auf die Varianz der Zustimmungen zu den Aussagen.

4.4.2 Individuelle Faktoren der Weiterbildungsteilnahme in der Region⁸⁷

Es liegen zahlreiche theoretische Arbeiten sowie Studien dazu vor, welche Faktoren die Teilnahme an Weiterbildungen (Kap. 2.2.4) beeinflussen (Boeren, 2017; Desjardins & Rubenson, 2013; Hovdhaugen & Opheim, 2018; Rubenson, 2010). Sie sollen hier aus drei Gründen nur in Kürze gewürdigt werden:

- Weder sollen sich die im Folgenden durchgeführten Rechnungen Items aus dieser Literatur bedienen noch deren Ergebnisse herausfordern bzw. untermauern. Wie in Kapitel 4.4.1 bzw. 4.4.2 dargelegt, werden die strukturellen Einflüsse auf die Weiterbildungsbeteiligung der Untersuchungsregion anhand der validierten Einflussfaktoren des Weiterbildungsatlas untersucht. Die im Weiteren erarbeiteten individuellen Faktoren verstehen sich gemäß Kapitel 4.4.1 als Ableitungen der durch sie gewonnenen Weiterbildungsstruktur der Region.
- Diese Falluntersuchung nutzt ein exploratives Vorgehen bei der Suche nach spezifisch in der vorliegenden Region wirksamen teilnahmehemmenden bzw. -fördernden Einflüssen. Daher soll die Auswahl genutzter Items möglichst unvoreingenommen sein und nicht bereits im Vorfeld definiert werden. Die dafür notwendigen regional aussagekräftigen Daten sind zudem aufgrund der mit ihrer Erhebung verbundenen Kosten hinsichtlich der Operationalisierbarkeit der großen Bandbreite in der Literatur besprochener Items begrenzt.
- Die dadurch gewonnenen Ergebnisse dienen primär dazu, empirische Kennwerte zur Charakterisierung der Untersuchungsregion zu liefern. Daher sind sie in erster Linie in Bezug auf das Grenzmotiv und die Möglichkeiten seiner Umsetzung zu interpretieren – auch, um daraus Empfehlungen für die Bildungssteuerung abzuleiten.

Es muss dieser Analyse dennoch vorweggenommen werden, dass eine Vielzahl von persönlichen Kontextfaktoren aus dem gesamten Lebensspektrum eines Lernenden seine Teilnahme an Weiterbildung beeinflussen kann (Merriam, 2018; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Insofern sind folgende mögliche Teilnahmefaktoren als

⁸⁷ Teile dieses Kapitels sollen in einer englischsprachigen Publikation veröffentlicht werden, die derzeit im Entstehen ist: Morris, T. H. & Steinmüller, B. (i. E.). Continuing Education in Germany: Examining Participation Barriers in Our Rapidly Changing Digital Age.

spezifische Auswahl zu betrachten. Es handelt sich um eine Zusammenstellung von Items, welche individuelle Anforderungen an die Weiterbildungsteilnahme abbilden.

Diesem Vorgehen zugrunde liegt die im Projektkontext vorherrschende und durch zwei empirische Studien mit ähnlichem Fokus (Morris, 2019; Morris, 2018) gestützte Annahme, dass die tatsächliche Nachfrage nach einzelnen Weiterbildungsangeboten in Abhängigkeit davon zunimmt, wie eng sie an den Anforderungen bzw. Bedarfen der Zielgruppe gestaltet wurden. Vor diesem Hintergrund werden die folgenden Items als Indikatoren teilnahmefördernder bzw. -hemmender Aspekte verstanden.

Der verwendete Datensatz entstammt erneut der Erhebung in der regionalen Bevölkerung. In ihr wurde den Teilnehmenden eine Liste mit zwölf Aspekten präsentiert, welche potenziell ihre Weiterbildungsteilnahme beeinflussen könnten. Mithilfe einer sechsstufigen Likert-Skala (von „Überhaupt nicht wichtig“ bis „Sehr wichtig“) sollte eingeschätzt werden, wie wichtig folgende Aspekte bei der Wahl einer Weiterbildung seien:

- (1) dass die Weiterbildung **berufsbegleitend** angeboten wird?
- (2) dass die Weiterbildung **berufsintegriert** angeboten wird?
- (3) dass die Weiterbildung in **Präsenz** angeboten wird?
- (4) dass Sie die Weiterbildung von **zu Hause** wahrnehmen könnten?
- (5) dass die Weiterbildung mit einem **Zertifikat** abgeschlossen wird?
- (6) dass eine Weiterbildung über einen längeren Zeitraum, in **kleineren Teilen** absolviert werden kann?
- (7) dass es **flexible Einstiegszeitpunkte** in die Weiterbildung gibt?
- (8) dass in der Weiterbildung die **Kommunikation** zu anderen Teilnehmenden gefördert wird?
- (9) dass Sie berufliche **Erfahrungen** auf eine länger andauernde akademische Weiterbildung **anrechnen** könnten?
- (10) dass Sie für Präsenzveranstaltungen keine weiten **Anfahrtswege** hätten?
- (11) dass Sie für die Weiterbildung **zeitlich** durch Ihren Arbeitgeber **unterstützt** würden?
- (12) dass Sie für die Weiterbildung **finanziell** durch Ihren Arbeitgeber **unterstützt** würden?

Mithilfe einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse; Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung; Ward-Methode, Quadrierte Euklidische Distanzen) lassen sich elf dieser Items in zwei Faktoren aggregieren, welche 47% der Gesamtvarianz erklären (Tab. 6). Mithilfe dieses Vorgehens lassen sich die Strukturen erkennen, welche den Items zugrunde liegen. Die beiden Faktoren umfassen jeweils folgende Auswahlkriterien:

1. Faktor #1: berufsintegriert, Präsenz, berufsbegleitend, zeitliche Unterstützung, finanzielle Unterstützung.
2. Faktor #2: Inhalte aufteilen (Nr. 6), flexible Einstiegszeitpunkte, kurze Anfahrtswege, Berufserfahrung anrechnen, Kommunikation, Zertifikat.

Item Nr. 4 „Weiterbildungen von zuhause aus wahrnehmen“ wurde aufgrund seiner geringen Interkorrelation mit den anderen Items (Korrigierte Item-Skala-Korrelation $r = 0,22$) aus der Analyse entfernt. Zudem stieg Cronbach's Alpha durch seine Abstinenz an.

Tabelle 6: Rotierte Faktorladungen der Hauptkomponentenanalyse

Faktorladungen				
Variablen	CA	I	II	Kommunalitäten
Berufintegriert	,68	0,81	0,10	0,66
Präsenz	,75	0,65	0,12	0,44
Berufsbegleitend	,73	0,65	0,16	0,45
Zeitl. Unterstützung	,70	0,62	0,39	0,53
Finanz. Unterstützung	,70	0,61	0,35	0,49
Inhalte aufteilen	,68	0,11	0,72	0,53
Flex. Einstiegszeitp.	,70	0,09	0,69	0,49
Kurze Anfahrtswege	,71	0,12	0,64	0,42
Berufserfahr. anrechn.	,68	0,38	0,56	0,45
Kommunikation	,71	0,32	0,50	0,35
Zertifikat	,70	0,36	0,48	0,36
Eigenwert		2,66	2,52	5,17

Basis: 486 Befragte. Erklärte Gesamtvarianz: 47%. KMO-Test: 0,845; Bartlett-Test: 0,000; Cronbach's Alpha Faktor 1: 0,754; Cronbach's Alpha Faktor 1: 0,732;

Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

Faktor 1 (Tab. 6) aggregiert nach meiner Interpretation Variablen, welche mit dem Arbeitsalltag der Befragten assoziiert sind. Alle repräsentieren einen Aspekt der Integration von Weiterbildung in das Berufsleben. Angesichts ihrer Zusammensetzung erkenne ich als ihnen zugrunde liegende Struktur, sozusagen ihren gemeinsamen Nenner, die *berufliche Vereinbarkeit* bei der Weiterbildungsteilnahme: zeitlich wie finanziell. Faktor 2 hingegen repräsentiert das Bedürfnis *individueller Flexibilität*. Die eher geringe Faktorladung der Variable „Bedeutung von Zertifikaten“ kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass dieses Item einen dritten Einflussfaktor indizieren könnte. Jener wird hier jedoch nicht weiter beachtet, da die Gegenüberstellung beruflicher und individueller Faktoren vernünftig erscheint und inhaltlich kein weiterer Faktor als nötig betrachtet wird.

Die Kenntnis des verborgenen Zusammenhangs hinter der Beantwortung dieser Items allein ist als veritables Analyseergebnis des regionalspezifischen Datensatzes zu betrachten. Der Zusammenhang der jeweiligen Items offenbart wichtige Eck-

punkte, an denen sich eine bedarfsorientierte Angebotsentwicklung grundlegend orientieren kann. Zusätzlich lassen sich die beiden Faktoren für eine weiterführende Analyse nutzen.

Zu diesem Zweck werden die in den Faktoren integrierten Variablen zu einem Score kumuliert, welcher – gemäß der Interpretation seiner Zusammensetzung – eine inhaltliche Dimension abbildet. Im Falle von Faktor 1 bildet diese Dimension die „Berufliche Vereinbarkeit“, im Falle des zweiten die „Individuelle Flexibilität“ ab. Indem die Werte der einzelnen Variablen zu dem jeweiligen Score addiert werden, bildet dieser für alle Befragten einen Wert ab, welcher für alle Befragten in einer Zahl angibt, welcher Wert der beruflichen Vereinbarkeit bzw. individuellen Flexibilität bei der Wahl von Weiterbildungen beigemessen wird.

Vor dem Hintergrund der Fragestellung dieses Kapitels lassen sich jene Auswahlaspekte so interpretieren: Wer ein hohes Maß an z. B. individueller Flexibilität bei der Auswahl fordert, für den/die stellt ein dementsprechendes Angebot einen teilnahmefördernden Faktor dar. Entgegengesetzt würde es sich wahrscheinlich hemmend auf die Teilnahme auswirken, wenn Angebote diese nicht widerspiegeln würden. Somit bildet die Kenntnis darüber, welche Strukturen einer Angebotsauswahl zugrunde liegen, einen guten Ausgangspunkt dafür, nach Teilnahmebarrieren zu suchen. Die Besonderheit dieses methodischen Vorgehens besteht darin, einen spezifischen Aspekt dieser Barrieren, die individuelle Bedeutung beruflicher und privater Vereinbarkeit, indirekt abzubilden. Der spezielle Fokus auf die Vereinbarkeitsthematik steht in direktem Zusammenhang mit dem Grenzmotiv und Zweck der Untersuchungsregion, deren bedarfsorientierter Bildungsansatz gerade neue Zielgruppen zu lebensbegleitendem Lernen zu motivieren sucht. Die indirekte Messung mittels der genannten Indikatoren sowie der Einsatz explorativer statistischer Verfahren erscheinen angesichts des im Projektkontext inhaltlich weit gefassten Bedarfsbegriffs als methodisch angemessener, und angesichts des Fallstudiencharakters der vorliegenden Arbeit innovativer Untersuchungsansatz.

Die beiden Scores erlauben es in einem ersten Schritt, die Befragten in Bezug darauf zu klassifizieren, wie viel Bedeutung sie jeder der beiden Dimensionen beimessen. Im Ergebnis hilft diese Charakterisierung, die Befragten in Gruppen aufzuteilen, welche deren Ähnlichkeiten in der Bedeutung der Auswahlkriterien widerspiegeln. Die Analyse teilnahmefördernder bzw.

-hemmender Aspekte profitiert von diesem engeren, detaillierteren Fokus auf homogene Präferenzen und wurde daher der Ergebnisergebnisgewinnung mittels eines unstrukturierten Datensatzes vorgezogen. Analog zum Vorgehen bei der Faktorenanalyse wird auch hier ein exploratives Vorgehen gegenüber der vorherigen theoriebasierten Festlegung von Auswahltypen bevorzugt. Zu diesem Zweck wurde eine hierarchische Clusteranalyse auf Basis der beiden Scores angewandt. Als Ergebnis konnten zwei Cluster von Befragten identifiziert werden (Abb. 28).

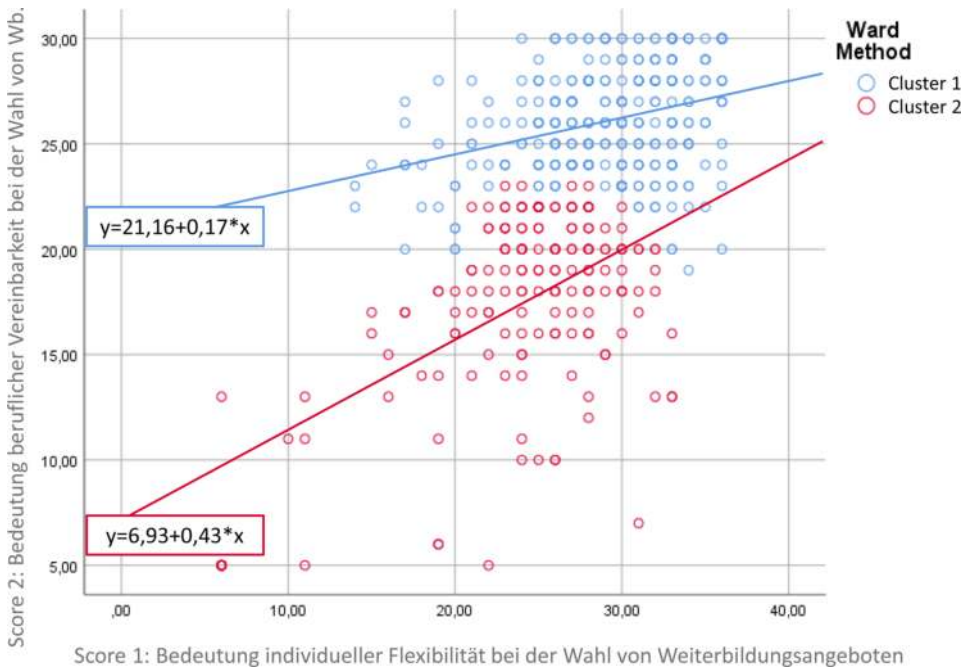


Abbildung 28: Scatterplot der Cluster-Zugehörigkeit

Abbildung 28 illustriert die Cluster-Zugehörigkeit der einzelnen Datenpunkte. Die Punktwolken beinhalten sich teilweise überlappende Datenpunkte und sind jeweils von einer linearen Anpassungslinie durchzogen. Deren unterschiedliche Ausprägung macht auf den ersten Blick ersichtlich, dass sich die Clustereinteilung dazu eignet, Unterschiede bei den Scores erklärbar zu machen. Der untere linke Bereich umfasst mögliche Ausreißer. Sie wurden trotzdem in die Analyse integriert, da ein möglicher dritter Cluster die Interpretation nicht verbessert hätte und inhaltlich in dieselbe Richtung weisen würde wie die Zwei-Cluster-Lösung.

Der Abbildung nach beinhaltet Cluster 1 Datenpunkte, welche sowohl hohe Scores in der Dimension beruflicher Vereinbarkeit wie auch in der Dimension individueller Flexibilität aufweisen. Die Scores von Cluster 2 hingegen verteilen sich in tieferen Werteregionen. Ein Mittelwertvergleich der Scores beider Cluster belegt diesen Eindruck (Tab. 7): In Cluster 1 (C1) ist der Mittelwert beider Scores, der beruflichen Vereinbarkeit ($\bar{X} = 26,08$) und der individuellen Flexibilität ($\bar{X} = 29,16$), signifikant höher als bei C2. Da sie ebenfalls signifikant höher sind als die Mittelwerte aller Befragten im Sample ($\bar{X}_{\text{Beruflich}} = 23,04$; $\bar{X}_{\text{Individuell}} = 27,37$), kann C1 so interpretiert werden, dass er Personen integriert, welche sowohl beruflichen wie auch individuell-privaten Aspekten bei der Wahl von Weiterbildungsangeboten eine hohe Bedeutung beimessen.

Tabelle 7: Mittelwertvergleiche demografischer Merkmale zwischen den Clustern (eigene Darstellung)

Item	Cluster 1 (n = 316)		Cluster 2 (n = 171)		T-Test
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
Score Berufl. Vereinbarkeit	26,08	2,53	17,31	4,52	23,28***
Score Individ. Flexibilität	29,16	4,57	24,09	5,89	10,52***
Alter	44,78	12,35	43,96	13,71	0,67
Geschlecht	0,61	0,49	0,45	0,5	3,44**
Abitur	0,28	0,45	0,32	0,47	-1,07
Ausbildung	0,69	0,46	0,53	0,5	3,48**
Arbeitslos	0,17	0,37	0,22	0,41	-1,32
Angestellte	0,32	0,47	0,26	0,44	1,39
Selbstständig	0,07	0,25	0,13	0,34	-2,29*
Handwerk	0,07	0,26	0,07	0,26	0,16
Single	0,16	0,37	0,23	0,42	-1,83
Kinder im Haushalt	0,43	0,5	0,35	0,48	1,86
Migrationshintergrund	0,06	0,24	0,05	0,21	0,61
Weiterbildungen notwendig	0,51	0,50	0,35	0,48	3,57***
Beeinträchtigung	0,13	0,33	0,07	0,26	2,08**

***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$; SD: Standardabweichung;
Effektstärke anhand Cohens's d : **kleiner**, **mittlerer**, **starker** Effekt

Die Aufteilung der Befragten anhand dieser Auswahlaspekte kann nun anhand demografischer Merkmale weiter analysiert werden. Damit lassen sich die beiden Gruppen – diejenigen, welchen sowohl berufliche als auch individuelle Flexibilität bei der Auswahl wichtig sind, und diejenigen, die beidem deutlich weniger Bedeutung beimessen – näher bestimmen.

Der Unterschied der Score-Mittelwerte beider Cluster fällt signifikant aus: Personen aus C1 kommen in Bezug auf die berufliche Vereinbarkeit (BV) im Schnitt auf einen Wert von 26,08 (Min. 5; Max. 30⁸⁸) und hinsichtlich der individuellen Flexibilität (IF) auf einen Wert von 29,16 (Min. 6; Max. 36⁸⁹). Die Gruppe aus C2 weist mit $\bar{X}_{BV} = 17,31$ und $\bar{X}_{IF} = 24,09$ deutlich geringere Werte auf. Der Mittelwertunterschied verweist gemessen an Cohen's d auf einen starken Effekt der Cluster-Einteilung.

88 Dieser Score variiert aufgrund der Addition der Antwortwerte der fünf beschriebenen Variablen, die jeweils auf einer Skala von 1 bis 6 beantwortet werden konnten, zwischen 5 und 30.

89 Dieser Score variiert aufgrund der Addition der Antwortwerte der fünf beschriebenen Variablen, die jeweils auf einer Skala von 1 bis 6 beantwortet werden konnten, zwischen 6 und 36.

Es fällt auf, dass auch hier keine signifikanten Altersunterschiede festgestellt werden können. In beiden Gruppen liegt der Altersschnitt bei rund 44 bis 45 Jahren. Hingegen unterscheidet sich der Anteil der Frauen in den Clustern deutlich und signifikant. 61 % der Personen in C1 sind Frauen, dagegen nicht mal jede zweite Person (45 %) in C2 (mittlerer Effekt). Der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den beiden Scores lässt sich mittels einer bivariaten Korrelation (Pearsons Korrelationskoeffizient, punktbiserial) näher erklären. So ist die 0-1-kodierte Variable Geschlecht jeweils signifikant (2-seitig auf dem Niveau von 0,10) und positiv mit BV ($r = 0,138$) und IF ($r = 0,140$) korreliert. Das bestätigt die Annahme, nach der Frauen in beiden Dimensionen von Auswahlkriterien höhere Scores erzielen und ihnen insofern mehr Bedeutung beimessen.

Der Abschluss der allgemeinen Hochschulreife spielt statistisch gesehen keine Rolle für die Clustereinteilung. Allerdings lässt sich zeigen, dass C1 einen über 20 Prozentpunkte höheren Anteil an Menschen beinhaltet, die im Laufe ihrer Bildungshistorie eine Ausbildung absolviert haben. Dieser Unterschied fällt zudem hochsignifikant aus und entspricht einem kleinen Effekt. Hinsichtlich des Erwerbsstatus sowie des Niveaus des Angestelltenverhältnisses sind keine signifikanten Unterschiede ersichtlich.

Demgegenüber beinhaltet C2 mehr Selbstständige Personen und C1 mehr Personen mit Beeinträchtigung. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um eher geringe Abweichungen, die zudem nur einem kleinen Effekt entsprechen. So sind diese Ergebnisse als regionale Kennwerte eine akademisch interessante Ergänzung zur Charakterisierung der regionalen Weiterbildungskultur. Es dürfte jedoch keine Notwendigkeit bestehen, praxisorientierte Handlungsempfehlungen, etwa für die Angebotswicklung, aus ihnen abzuleiten. Die detaillierte Analyse motivationaler Unterschiede der Weiterbildungsteilnahme zwischen den Clustern ist nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Trotzdem soll das Item „Weiterbildungen sind für mich ein notwendiger Schritt, um in meinem Beruf auf dem Laufenden zu bleiben“ (Tab. 5) beispielhaft illustrieren, dass zukünftige Forschungen in diesem Bereich die Einschätzung regionaler Fördermaßnahmen zugunsten der Weiterbildungsteilnahme bereichern könnten.

So umfasst der Anteil derjenigen, die dieser Aussage uneingeschränkt zustimmen, in C1 mehr als die Hälfte (51%) der Befragten, während dies nur für 35 % der Personen in C2 gilt (kleiner Effekt). Dies kann bzgl. der vorliegenden Region als Hinweis darauf gewertet werden, dass Menschen mit vergleichsweise hohen Ansprüchen an die Auswahl von Weiterbildungsinhalten auch beruflicher Weiterbildung einen grundlegend höheren Stellenwert beimessen. Angesichts der gezeigten Bedeutung beruflicher Weiterbildung in der Region (Kap. 4.4.1) lassen sich nicht zuletzt daraus praktische Ableitungen für Akteur:innen der (Weiterbildungs-)Steuerung bestimmen.

Die Ergebnisse der Faktoranalyse ermöglichen es, persönliche Kriterien der Weiterbildungswahl entweder einer beruflichen oder individuellen Dimension zuzuordnen. Gerade angesichts des zwei Drittel der Befragten umfassenden C1 sind beide Dimensionen als starke Kontextfaktoren der Wahl einzuschätzen, bzw. können vice

versa signifikante Hemmfaktoren repräsentieren. Dies gilt vor allem für Menschen aus C1. Für sie bedeuten beide Faktoren, die berufliche Vereinbarkeit und die individuelle Flexibilität, gewichtige Teilnahmevoraussetzungen. Diese Aussage als solche erscheint im ersten Moment nicht besonders innovativ. Doch liefern die Scores, auf denen sie beruht, aufgrund der Auswahl zu ihnen aggregierten Variablen und des explorativen Vorgehens bei der Datenanalyse ein robustes Abbild speziell in dieser Region wirksamer Teilnehmers, das die praktische Anwendbarkeit der Untersuchungsergebnisse trotz des wissenschaftlichen Abstraktionsniveaus dieser Falluntersuchung nicht außer Acht lässt.

Insofern können die Ergebnisse in die regionalorientierte Angebotsgestaltung einfließen und dazu beitragen, das Verständnis über die Teilnahmehäufigkeit der Regionalbevölkerung darüber zu erhöhen.

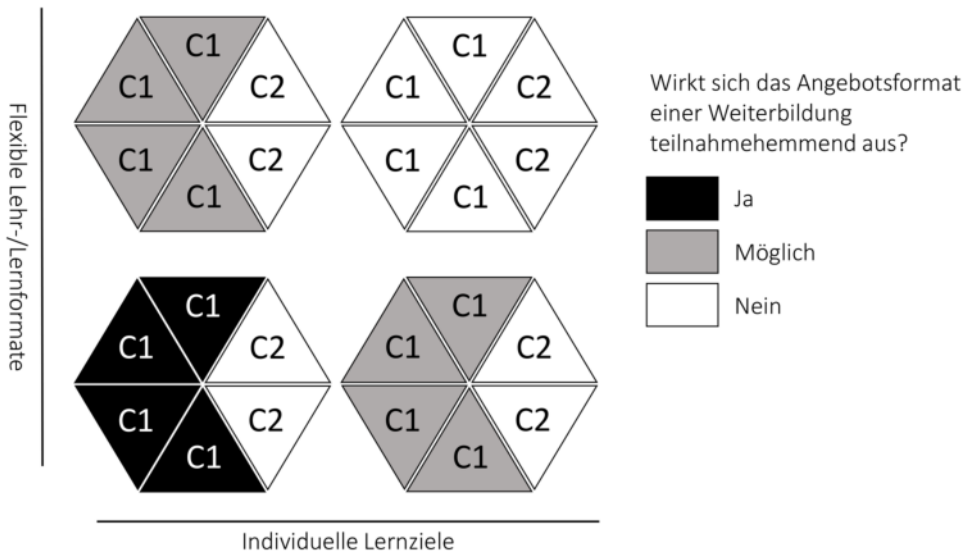


Abbildung 29: „Umbrella considerations“ über die Gestaltungsumstände von Weiterbildungsangeboten (eigene Darstellung in Anlehnung an Morris & Steinmüller, i. E.)

Abbildung 29 belegt mit der Gegenüberstellung der beiden Cluster die Bedeutung für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten. Wie gezeigt wurde, lässt sich für zwei Drittel der Befragten die Prävalenz individueller und beruflicher Bedarfe bei der Angebotsauswahl belegen (C1). Für ein Drittel stellen Aspekte beider Dimensionen in weitaus geringerem Maße potenzielle teilnehmershemmende Faktoren dar. Um nun möglichst viele Lernende aus der Bevölkerung anzusprechen, sollten Weiterbildungsangebote beide Dimensionen adressieren und sowohl flexible Lehr- bzw. Lernformate beinhalten wie auch das Setzen individueller Lernziele (z. B. je nach beruflicher Tätigkeit und Kompetenzniveau) ermöglichen.

Die Ergebnisse der Clusteranalyse sind als starkes Indiz dafür zu werten, dass bei Vernachlässigung auch nur einer dieser beiden Dimensionen die Teilnehmerswahr-

scheinlichkeit eines erheblichen Anteils der Interessierten (C1) sinkt. Beinhaltende Angebote keine der mit den Faktoren assoziierten Anforderungen, dürften sie für die überwiegende Mehrheit der Zielgruppen unattraktiv erscheinen. Gerade angesichts der erneut zu strapazierenden Bedeutung beruflicher Weiterbildung (in der Region) ist hervorzuheben, dass die Angebotsentwicklung Lernprozesse unterstützen sollte, welche sich an die Bedarfe des Arbeitsumfeldes der Lernenden anpassen lassen. Ergänzend dazu sollten Weiterbildungsprogramme Teilnehmenden die Flexibilität bieten, den Lernprozess analog der Komplexität ihres privaten Alltags zu gestalten.

4.4.3 Regressionsmodell: Determinanten der Weiterbildungsteilnahme in der Region

Die Ergebnisse der Analyse struktureller Einflüsse auf die Umsetzung des Grenzmotivs in der Untersuchungsregion legten nahe, individuelle Faktoren der Weiterbildungsteilnahme als die Interpretation ergänzende Faktoren hinzuzuziehen. Die regional-spezifisch explorative Suche nach persönlichen Wahlkriterien als potenziell teilnahmefördernde bzw. -hemmende Faktoren führte zur Herausbildung zweier Dimensionen der Vereinbarkeit von Weiterbildung mit dem beruflichen und privaten Alltag. Dieses Kapitel verbindet schließlich die individuellen Teilnahmefaktoren mit den strukturellen Bedingungen der Weiterbildungsbeteiligung in einem Modell. Seine Ergebnisse veranschaulichen, dass Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme nicht ohne Beachtung der spezifischen Bedarfslagen einzelner Bevölkerungsteile analysiert werden sollten.

„Die regionale Weiterbildungsbeteiligung kann jedoch auch anders interpretiert werden. Unterschiede zwischen den Regionen können ebenso gut regionale Aggregate individueller Bildungsentscheidungen abbilden, welche sich auf individuelle sozioökonomische und demografische Merkmalskombinationen, biografische Erfahrungen, Einstellungen, Werthaltungen und Lebenslagen zurückführen lassen und sich in Regionen spezifisch verdichten“ (Martin et al., 2017: 26).

Die umfangreichen Ergebnisse des Deutschen Weiterbildungsatlas belegen eine Reihe von Faktoren, welche die Weiterbildungsteilnahme beeinflussen und auf struktureller Ebene messbar sind. Wie das obige Zitat deutlich macht, lassen die Autor:innen dabei theoretisch Platz für vielfältige individuelle Einflüsse. Im Folgenden findet das Regressionsmodell erneut Verwendung, welches in Kapitel 4.3.4 dazu genutzt wurde, um von regionalstrukturellen Einflüssen auf die Weiterbildungsteilnahme in der Untersuchungsregion zu schließen. Dessen Zusammensetzung und Operationalisierung folgte der in der Studie des Deutschen Weiterbildungsatlas theoretisch formulierten und gleichsam empirisch gestützten Annahme, dass die einzelnen Variablen als Indikatoren wirtschaftlicher und demografischer Strukturen einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung haben.

In diesem Abschnitt werden die in Kapitel 4.4.2 gefundenen Aggregate individueller Einflussfaktoren, die beiden Dimensionen der beruflichen Vereinbarkeit (BV) und der individuellen Flexibilität (IF), mit in das Modell zur Erklärung der Weiterbil-

dungsteilnahme einbezogen. Mit diesem Schritt wird ein Zusammenhang unterstellt, der einer theoretischen Begründung bedarf.

Das Vorgehen geht zurück auf das erste Forschungsziel dieser Falluntersuchung (Abb. 13), welche die datenbasierte Falluntersuchung einer Bildungsregion vorsieht. Wie beschrieben wurde, stellt das Untersuchungsmodell den theoretischen Bezug des Untersuchungsdesigns dar (Kap. 3). Das Modell besitzt drei Ebenen zur Untersuchung des Zusammenhangs von Region und Bildung (Kap. 2.2), die jeweils spezifische theoretische Grundlagen besitzen und gemäß des explorativen Charakters dieser Falluntersuchung, die auch den Test des Modells selbst vorsieht, mit der folgenden, hier relevanten Forschungsfrage verbunden sind: Welche systematischen, institutionellen und angebotsbezogenen Charakteristika bestimmen die Untersuchungsregion (Kap. 3.2)?

Mithilfe der im vorangegangenen Kapitel explorativ erarbeiteten individuellen Auswahlaspekte wurde theoretisch hergeleitet, dass sich für zwei Drittel der Befragten die Gestaltung der Bildungsformate teilnahmemehmend auswirken kann. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die tatsächliche Nachfrage nach einzelnen Weiterbildungsangeboten in Abhängigkeit ihrer Kongruenz mit den Anforderungen bzw. Bedarfen der Zielgruppe variiert.

Existieren demnach also empirisch begründete Hinweise auf Strukturen, die diesen individuellen Bedarfen zugrunde liegen (= BV und IF), und folgt man darauf aufbauend der These, Weiterbildungsnachfrage ließe sich durch entsprechend gestaltete Angebote erhöhen, so ist es angesichts der Ziele dieser Studie zu untersuchen, welcher Zusammenhang sich zwischen den beiden Strukturdimensionen (BV und IF) und der beobachtbaren Weiterbildungsteilnahme in den regionalen Daten zeigen lässt. Es ist ergo zu hinterfragen: Wirkt sich die Bedeutung, welche in der Region ansässige Personen der beruflichen Vereinbarkeit sowie der individuellen Flexibilität bei der *Wahl* von Weiterbildungen beimessen, auf ihre Teilnahme aus?

Es ergeben sich daraus folgende **Prämissen**:

- Die individuellen Kriterien der Weiterbildungswahl aller Befragten lassen sich in zwei übergeordneten Bedarfsstrukturen zusammenfassen.
- Individuen fragen Angebote häufiger nach, wenn sie ihren Bedarfen entsprechen.

Folgerungen:

- Die Ausprägung der Bedarfsstrukturen steht in Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung.
- Die individuelle Bedarfsausprägung steht in Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit, bereits an einer Weiterbildung teilgenommen zu haben, die den eigenen Anforderungen entspricht.

Angesichts der in dieser Studie enthaltenen Ergebnisse und in Bezug auf den Datensatz aus der Befragung der regionalen Bevölkerung werden dazu folgende **Hypothesen** formuliert:

- a) **H₁**: Die Wahrscheinlichkeit, dass eine befragte Person bereits an einer Weiterbildung teilgenommen hat, variiert in Bezug darauf, wie hoch ihre Ansprüche an die berufliche Vereinbarkeit von Weiterbildungsangeboten sind.
- b) **H₂**: Die Wahrscheinlichkeit, dass eine befragte Person bereits an einer Weiterbildung teilgenommen hat, variiert in Bezug darauf, wie hoch ihre Ansprüche an die individuelle Flexibilität von Weiterbildungsangeboten sind.

In den folgenden Berechnungen wurde die Höhe der „Ansprüche“ an die jeweiligen Dimensionen von Auswahlkriterien (berufliche Vereinbarkeit bzw. individuelle Flexibilität) in Form der jeweiligen Scores operationalisiert: Je höher der Wert, so die zugrunde liegende Interpretation, desto höhere Ansprüche werden an die berufliche Vereinbarkeit bzw. die individuelle Flexibilität von Weiterbildungsangeboten gestellt. Dabei ist ein temporales Problem zu beachten: Der jeweilige BV- bzw. IF-Score ist auf Basis von Einstellungen berechnet worden, welche die Befragten zum Zeitpunkt der Erhebungen hatten. Die Weiterbildungsteilnahme hingegen wird retrospektiv über einen Zeitraum von zehn Jahren abgebildet. Es ist mittels der vorliegenden Daten schlicht unmöglich, individuelle Einstellungsveränderungen über diesen Zeitraum zu kontrollieren. Daher ist die Hypothese, auf der das in Tab. 8 zusammengefasste Regressionsmodell basiert, unter folgender Vorannahme zu betrachten:

Die in den beiden Dimensionen von Auswahlkriterien zusammengefassten Aspekte können sich subjektiv im Zeitverlauf verändert haben. Dies dürfte jedoch nur einzelne Items der Dimensionen betreffen, angesichts des maximal zehn Jahre zurückreichenden Zeitraums in seinem Effekt eingeschränkt werden und ggf. durch die Aggregation der Items zu Scores anteilig weniger ins Gewicht fallen.

Um die beiden Hypothesen zu testen, wurde eine binäre logistische Regression auf Basis des Datensatzes der Bevölkerungsbefragung in der Untersuchungsregion durchgeführt (Kap. 3.3.2). Die Operationalisierung der integrierten Variablen ist in Tabelle 3 ersichtlich (Kap. 4.3.4). Das Modell soll die Varianz der abhängigen Variablen „Teilnahme an einer kürzeren⁹⁰ Weiterbildung in den letzten zehn Jahren“ erklären. Das Modell setzt sich aus den bereits in Kapitel 4.3.4 verwendeten Items zusammen, welche um die beiden Scores der beruflichen Vereinbarkeit und der individuellen Flexibilität ergänzt wurden. Weil, wie in Kapitel 4.4.2 gezeigt, die Weiterbildungsteilnahme auch von der individuellen Haltung gegenüber Weiterbildungen geprägt ist, wurden zusätzlich zwei weitere Items mit aufgenommen: die jeweils intervallskalierte und sechsstufig gemessene Zustimmung zu der Aussage (Abb. 27): „Weiterbildungen sind für mich ein notwendiger Schritt, um in meinem Beruf auf dem Laufenden zu bleiben.“; und: „Ich sehe Weiterbildungen als selbstverständlichen Teil meiner persönlichen und beruflichen Entwicklung.“ Die Regressionsergebnisse sind in Tabelle 8 abgetragen.

90 Gemeint ist eine Weiterbildung mit einer Dauer von weniger als zwei Wochen (Tab. 3).

Tabelle 8: Ergebnisse der logistischen Regression des Gesamtmodells regionaler Weiterbildungsteilnahme

	Regressionskoeffizient B	Exp(B)	Wahrscheinlichkeit	95 % Konfidenzintervall für EXP(B)	
				Unt. Wert	Oberer Wert
Konstante	-3,22	–	–	–	–
Geschlecht	0,027	1,027	–	0,637	1,658
Alter	0,04***	1,041	4,1 %	1,022	1,061
Ausbildung	0,207	1,230	–	0,676	2,239
Abitur	1,217***	3,378	238 %	1,793	6,367
Arbeitslos	-0,934**	0,393	-61 %	0,210	0,735
Stellung	0,541	1,717	–	0,978	3,016
Selbstständig	-0,521	0,594	–	0,266	1,324
Handwerk	1,306*	3,692	269 %	1,355	10,063
Alleinlebend	-0,059	0,943	–	0,514	1,729
Kinder	0,205	1,227	–	0,741	2,031
Migrationsh.	-1,245*	0,288	-71 %	0,105	0,789
Ber. Vereinb.	0,072**	1,075	7,5 %	1,020	1,132
Individ. Flex.	-0,104***	0,901	-9,9 %	0,855	0,951
Notwendig	0,196*	1,217	21,7 %	1,027	1,440
Selbstverst.	0,355***	1,426	42,6 %	1,174	1,733

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; $p < 0,001$ ***

Abhängige Variable: Weiterbildungsteilnahme (*Haben Sie in den letzten zehn Jahren an einer Weiterbildung mit einer Länge von unter zwei Wochen teilgenommen?*)

Basis: 486; Omnibus-Test: Chi-Quadrat = 151,57***; Nagelkerkes R-Quadrat: 0,364; Cox & Snell R-Quadrat: 0,268; Hosmer-Lemeshow-Test: Chi-Quadrat = 9,516; Gesamtprozentsatz der richtig vorhergesagten = 75,7 %

Die Angaben zur Modellgüte (Tab. 8) weisen für den Omnibus-Test einen signifikanten ($p < 0,001$) Chi²-Wert aus. Nagelkerkes R-Quadrat fällt mit 0,364 deutlich höher aus als im vorhergehenden Modell ohne die vier neuen Variablen. Damit erklärt das Modell einen größeren Anteil der Varianz der abhängigen Variablen, was als Beleg für die Erklärungsleistung der zusätzlichen Variablen gewertet werden kann.

In Bezug auf die Variablen, die in beiden Modellen vorkommen, sind kaum nennenswerte Veränderungen zu vermerken – abgesehen davon, dass nun kein signifikanter Zusammenhang mehr zwischen dem Zustand „Selbstständigkeit“ und der Wahrscheinlichkeit errechnet wird, an einer Weiterbildung teilgenommen zu haben. Die Wirkung der übrigen Variablen bleibt nahezu unverändert.

Sowohl die Zustimmung zu der Aussage, Weiterbildungen seien notwendig für die berufliche Aktualität wie auch selbstverständlicher Bestandteil der persönlichen Entwicklung, wirkt sich verstärkend auf die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme aus. Mit jedem Grad der Zustimmung steigt die Wahrscheinlichkeit um 22 % (notwendig) bzw. 43 % (selbstverständlich). Das bedeutet, dass Menschen, deren Einstellung gegenüber Weiterbildungen der Ausprägung „Stimme voll zu“ entspricht, eine um 120 bis 240 % höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit besitzen, was einen erheblichen Unterschied gegenüber Personen am anderen Ende der Antwortskala bedeutet.

Sowohl der Score für die berufliche Vereinbarkeit wie auch die individuelle Flexibilität weisen einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der abhängigen Variable auf. Dieses Ergebnis sagt aus, dass sich die individuelle Ausprägung der beiden Scores – und damit die individuelle Bedeutung beruflicher bzw. individueller Flexibilität bei der Weiterbildungswahl – auf die statistische Wahrscheinlichkeit auswirkt, dass die betreffende Person bereits an mindestens einer Weiterbildung teilgenommen hat. Insofern können die Hypothesen H_1 und H_2 beibehalten werden: Ein steigender BV-Score erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme in den letzten Jahren. Ein steigender IF-Score hingegen senkt sie.

Je wichtiger die berufliche Vereinbarkeit bei der Weiterbildungswahl ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass in den letzten zehn Jahren eine Weiterbildung absolviert wurde. Dagegen gilt für die Bedeutung der individuellen Flexibilität das Gegenteil: Wer ihr mehr Wert beimisst, hat statistisch gesehen wahrscheinlicher keine Weiterbildung absolviert.

Diesen Sachverhalt zu interpretieren und aus ihm Aussagen darüber zu treffen, welche auf eine Einschätzung zukünftig zu erwartender Weiterbildungsbeteiligung abzielen, etwa analog der Potenzialausschöpfung, ist komplex und wäre angesichts der vorliegenden Daten spekulativ. Auf übergeordneter Ebene sind die Scores als Aggregate von Bedarfslagen zu verstehen. Analog der Bildungsstruktur repräsentieren sie Strukturen von Bedarfen: in den beiden Dimensionen BV und IF. Mit ihnen lässt sich im vorliegenden Modell belegen, dass derartige Strukturen in Zusammenhang mit der Weiterbildungshistorie stehen, wobei Letztere hier als Indikator für die generelle Weiterbildungsbeteiligung interpretiert wird. Das Ergebnis, hohe Bedarfe an BV und IF machten eine Weiterbildungsteilnahme wahrscheinlicher, wenn entsprechend gestaltete Bildungsangebote zur Verfügung stünden (bzw. unwahrscheinlicher, wenn dies nicht der Fall ist), ist daher in erster Linie eine Validierung der Scores, bzw. ein starkes Argument dafür, den genauen Zusammenhang in weiteren Studien differenziert zu analysieren. In diesem Zusammenhang wäre außerdem die Frage zu beleuchten, ob Ursachen dieses Ergebnisses darin zu finden sind, dass flexible Angebote fehlen, während berufsbegleitende Angebote vorhanden sind – unter der Prämisse, dass die entsprechende Weiterbildung regional besucht wurde.

Denn dafür ist es notwendig, das Zustandekommen der Scores erklären zu können. Da die beiden Scores Ausdruck individueller Merkmale sind, ist ihre Ursache in der Komplexität persönlicher Lebenswelten zu suchen. Notwendig dafür ist ein Forschungsdesign, das die Operationalisierung von Milieu- oder Lebensstilmerkmalen

ermöglicht, weil es theoretisch hergeleitete Einflussfaktoren individueller Lebenswelten auf die Bedarfslagen in entsprechenden Daten abbilden kann (Tippelt, Weiland, Liebenwein & Barz, 2003).

Der vorliegende Fall einer explorativen Falluntersuchung begnügt sich gemäß seines Untersuchungsschemas damit, die Bedeutung individueller Teilnahmefaktoren als Ausdruck angebotsbezogener Bedarfslagen hinsichtlich ihres Einflusses auf die regionale Ausgestaltung des Grenzmotivs einzuschätzen. Anders ausgedrückt: Es ist der Zweck der Bildungsregion, die chancengleiche Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung in einem regionalen Rahmen mittels der bedarfsorientierten Entwicklung von Angeboten zu fördern. Soll fallspezifisch offengelegt werden, welche systemischen, institutionellen und angebotsbezogenen Strukturen deren Umsetzung beeinflussen, gilt der Beleg des statistisch signifikanten Zusammenhangs der Bedarfsdimensionen mit der Weiterbildungsbeteiligung als dem Design dieser Falluntersuchung adäquates Studienergebnis: Es ergänzt die Untersuchung von Bildungsbedarfen um zwei Analysekatégorien, belegt die Eignung des (explorativen) Untersuchungsschemas und weist der regionalen (Weiter-)Bildungssteuerung ein für die Erhöhung von Teilnehmendenzahlen relevantes Handlungsfeld aus.

Die in Kapitel 4.4 gesammelten Belege möglicher Faktoren, welche die angebotsbezogenen Weiterbildungspräferenzen bzw. Bedarfe im individuellen Kontext beeinflussen, weisen u. a. das Geschlecht sowie Einstellungen gegenüber Weiterbildungen als geeignete Ansatzpunkte für weiterführende Analysen aus. Wie in Tabelle 7 ersichtlich, unterscheiden sich die beiden Cluster als Aggregat von Auswahlpräferenzen signifikant nach diesen Merkmalen. Erste prüfende Analysen des Geschlechtereinflusses unterstreichen diese Annahme: Das betrifft den Einfluss der Ausprägung der beiden Scores ebenso wie deren Zusammenhang mit den Einstellungen zu Weiterbildung.

Unter der Annahme, das Geschlecht beeinflusse, wie sich die Bedeutung beruflicher Vereinbarkeit bzw. individueller Flexibilität auf die Weiterbildungsteilnahme auswirkt, lässt sich das in Tabelle 8 dargestellte Regressionsmodell zielführend erneut nutzen: indem es jeweils ein weiteres Mal für Männer und Frauen berechnet wird. In den Ergebnissen fallen gegenüber dem für alle Befragten berechneten Modell (Tab. 8) Veränderungen auf (Anhang: XCII), die Anlass zu weiteren Analysen geben:

1. Im Modell mit ausschließlich männlichen Befragten:
 - a) Die Scores BV und IF haben keinen signifikanten Einfluss mehr auf die abhängige Variable (AV).
 - b) Von beiden Einstellungs-Items wirkt sich nur noch die Ausprägung von „Weiterbildungen sind ein notwendiger Schritt“ signifikant auf die abhängige Variable aus.
2. Im Modell mit ausschließlich weiblichen Befragten:
 - a) Beide Scores stehen in statistisch signifikantem Zusammenhang mit der AV.
 - b) Von beiden Einstellungs-Items wirkt sich nur noch die Ausprägung von „Weiterbildungen sind selbstverständlicher Teil der Entwicklung“ statistisch signifikant auf die AV aus.

Das lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass die Wirkung, die hohe Ansprüche bei der Auswahl von Weiterbildungen auf die Weiterbildungsteilnahme haben, statistisch gesehen durch das Geschlecht beeinflusst wird. Über dessen Ursachen und die Tatsache, dass sich BV positiv und IF negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirkt (im Gesamtmodell wie auch ausschließlich bei Frauen), kann hier jedoch nur spekuliert werden. Denkbar erscheint, dass die generelle Einstellung zu Weiterbildung den Zusammenhang von Auswahldimension und Teilnahme beeinflusst. So etwa in einem überspitzten Beispiel dadurch, dass Personen, die Weiterbildungen als obligatorischen Teil ihres Berufslebens ansehen und ohnehin ausschließlich berufsbezogen an Weiterbildung teilnehmen, sich aufgrund eines höheren Teilnahmedrucks weniger abschrecken lassen, wenn ansprechende Angebote nicht ihrem Bedürfnis nach individueller Flexibilität entsprechen. Dem Beispiel folgend wären also Einstellungen ein Faktor, der die Wirkung der Wahlkriterien auf die Teilnahme beeinflusst.

4.5 Zusammenfassung des empirischen Teils der Falluntersuchung

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit dienen der Darstellung, Interpretation und Diskussion der Merkmale und Ausprägungen der Untersuchungsregion. Sie basieren auf den Analysekatégorien, welche als Gestaltungselemente des Modells von Bildungsregionen in Kapitel 3.3 eingeführt wurden.

Wie zu Beginn der Analyse gezeigt wurde, lässt sich das Motiv des Projektes, sich eine regionale Rahmung zu geben, als zweiseitige Medaille darstellen: gewidmet der Regionalentwicklung, jedoch aus forschungspragmatischen Gründen der deduktiven Regionskonstruktion geschuldet.

Aus der Bestimmung seines Förderziels lässt sich das Projekt anhand seiner Zwecke und deren Umsetzung als Akteurs-Kooperative mit netzwerkartigen Strukturen interpretieren, deren zentralem Ausgangspunkt Kaiserslautern aufgrund der dort ansässigen Institutionen TUK und DISC eine Schlüsselfunktion in der Umsetzung der Projektideen zukommt. Davon ausgehend spiegeln die Mobilitätsstrukturen die Topografie der Region wider: Sowohl Straßen als auch Zugverbindungen verlaufen primär in West-Ost-Ausrichtung. Pendelndenstatistiken veranschaulichen, dass das Auto von Arbeitnehmenden mit weitem Abstand am häufigsten zum Pendeln genutzt wird, was als erster Hinweis dafür gilt, dass die urbanen Verdichtungsräume in den Grenzlagen der E^B-Region nicht zum Einzugsgebiet der Untersuchungsregion gezählt werden sollten. Insofern helfen die statistischen Angaben zu Berufs- und Bildungspendelnden, die Rolle Kaiserslauterns als regionales Bildungszentrum abzuschätzen.

Gerade die Berufspendler:innen, welche aus Sicht des Grenzmotivs die zentrale Zielgruppe darstellen, erhärten den Verdacht einer vor allem im Bereich der westlichen Pfalz kohärenten Bildungsregion, die mit dem Pfälzer Wald eine gen Osten wirkende natürlich Abgrenzung vorfindet. Obwohl nicht unüberwindlich, das legen

auch die durchschnittlichen Pendlerzeiten bzw. -strecken nahe, scheint die dahinter befindliche Rheinebene kulturell wie auch infrastrukturell eher mit der Metropolregion Rhein-Neckar assoziiert.

Die Analyse struktureller Kennwerte der Region verdeutlicht unterschiedliche Dynamiken der regionalen Entwicklung: Das Gros der Landkreise der Untersuchungsregion ist von einem Bevölkerungsrückgang und entsprechend dem Verlust von Arbeitskräften betroffen. Dass die westlichen Regionenteile davon unberücksichtigt bleiben, wurde auf eine historisch gewachsene wirtschaftskulturelle Zugehörigkeit zu anderen Regionalstrukturen zurückgeführt. Die Strukturdaten machen die Grundlage der Umsetzung des Grenzmotivs der Untersuchungsregion und seinem Ziel der Fachkräfteentwicklung und bildungs-basierten Regionalförderung einschätzbar. In Kombination liefern sie Hinweise auf strukturelle weiterbildungshemmende und -fördernde Faktoren.

Innerhalb der Region lassen sich gerade für Menschen ohne bisherigen Kontakt zu Hochschulbildung oder sog. nicht-traditionelle Studierende weiterbildungshemmende Strukturen nachzeichnen. Vor dem Hintergrund und im Hinblick auf die negativen sozial- und wirtschaftsstrukturellen Prognosen der Region wird die gezielte Förderung dieser Bevölkerungsgruppen *conditio sine qua non* der projektintern angestrebten bildungs-basierten Regionalentwicklung. Resümierend ist der Beitrag regionalstruktureller Daten für die Charakterisierung der Untersuchungsregion sowie gleichermaßen als Basis der strategischen Ausrichtung einer dem Regionenzweck entsprechenden Bildungssteuerung zu unterstreichen. „Keine Region ist wie eine andere. Bildung muss jeweils spezifisch gedacht und entwickelt werden“ (Nuissl & Nuissl, 2015: 9).

Die Darstellung der Anforderungen, welche regional ansässige Unternehmen an die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten stellen, fördert eine deutliche Ablehnung von Vollzeitangeboten zutage. Auch Teilzeitangebote erzeugen keine mehrheitliche Zustimmung, was insgesamt als Ausdruck des im Gros der Unternehmen vorherrschenden, wenig philanthropischen Wunsches interpretiert wird, die Verfügbarkeit ihrer Arbeitskräfte auch in Bildungszeiten möglichst nicht einzuschränken. Dies ist ein insofern schwerwiegender Befund, als die Mehrheit (51, 9%) der befragten Personen die für sie wichtigste Weiterbildung der vergangenen zehn Jahre auf „vollständig berufliche Gründe“ zurückführt. Ferner zeigen die Daten, dass kürzere Bildungsformate ad hoc größere Bevölkerungsgruppen ansprechen, wobei längere Formate dann mehr Teilnahmen verzeichnen würden, wenn sie in den beruflichen und privaten Alltag integriert werden könnten.

Einstellungen gegenüber der Weiterbildungsteilnahme scheinen den Wert besonders beruflicher Weiterbildung in der Region zu belegen: Die Mehrheit der Befragten sieht sie uneingeschränkt als selbstverständlichen Teil ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung. Auch motivationale Aspekte sollten als wichtiger Katalysator für die Steigerung der Teilnehmendenzahlen betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der politisch geförderten Idee Lebenslangen Lernens und der mit dem Projekt

anvisierten chancengleichen Bildungsteilnahme ist die nicht-berufliche Weiterbildung ein Potenzialbereich der Region.

Individuelle Anforderungen an die Weiterbildungsteilnahme lassen sich als mögliche teilnahmemehmende bzw. -fördernde Faktoren deuten: basierend auf der Annahme, dass die tatsächliche Nachfrage nach einzelnen Weiterbildungsangeboten in Abhängigkeit davon zunimmt, wie eng sie an den Anforderungen bzw. Bedarfen der Zielgruppe gestaltet wurden. Diesbezüglich führt eine explorative Faktorenanalyse auf Basis von zwölf Items zu persönlichen Anforderungen an die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten zu der Annahme, die Auswahl von und damit die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten sei strukturell dadurch beeinflusst, welche Bedeutung Weiterbildungsinteressierte der beruflichen Vereinbarkeit sowie individuellen Flexibilität der Angebote beimessen.

Die Ergebnisse lassen folgenden Schluss zu: Wer ein hohes Maß an individueller Flexibilität bzw. beruflicher Vereinbarkeit bei der Angebotsauswahl einfordert, für den/die stellt ein dementsprechend gestaltetes Angebot einen teilnahmefördernden Faktor dar. Demgegenüber würde es sich hemmend auf die Teilnahme auswirken, wenn Angebote diese Eigenschaften nicht widerspiegeln würden. In der Folge scheint die Kenntnis darüber, welche Strukturen einer Angebotsauswahl zugrunde liegen, einen geeigneten Ausgangspunkt für die Suche nach Teilnahmebarrieren darzustellen. Anhand ihrer individuellen Bedeutung von Auswahlaspekten lassen sich die Befragten in zwei Gruppen clustern und demografisch charakterisieren. Der größeren von beiden sind sowohl berufliche als auch individuelle Flexibilität bei der Auswahl wichtig, innerhalb der anderen wird beidem deutlich weniger Bedeutung beigemessen.

Beide Gruppen weisen keine signifikanten Altersunterschiede auf, auch spielen die allgemeine Hochschulreife, der Erwerbsstatus sowie ggf. das Niveau des Angestelltenverhältnisses keine Rolle für die Clustereinteilung und insofern die Präferenz beruflicher Vereinbarkeit bzw. individueller Flexibilität. Die Absolvierung einer Ausbildung hingegen ist signifikant mit hohen Anforderungen in beiden Bereichen korreliert. Eine Erklärung dafür dürfte nicht zuletzt auch in der Art der Berufstätigkeit zu finden sein, welche Facharbeiter:innen z. B. in Schichtarbeit ausführen, während u. a. Akademiker:innen häufiger auf flexiblere Arbeitszeitmodelle zurückgreifen können.

Ferner legen die Ergebnisse nahe, dass Menschen mit vergleichsweise hohen Ansprüchen an die Auswahl von Weiterbildungsinhalten auch beruflicher Weiterbildung einen grundlegend höheren Stellenwert beimessen. Damit ermöglicht das Resultat der Faktoranalyse, persönliche Kriterien der Weiterbildungswahl entweder einer beruflichen oder individuellen Dimension zuzuordnen. Kontextfaktoren der Auswahl von Weiterbildung können als signifikante Hemmfaktoren gedeutet werden. Daraus lassen sich Ableitungen für die regionalorientierte Angebotsgestaltung bestimmen, die das Verständnis über die Teilnahmehäufigkeit der Regionalbevölkerung verbessern.

Die Gestaltung von Bildungsformaten kann sich bei Vernachlässigung auch nur einer der beiden Dimensionen von Wahlaspekten für zwei Drittel der Befragten teil-

nahmehemmend auswirken. Zudem konnte gezeigt werden, dass, je wichtiger die berufliche Vereinbarkeit bei der Weiterbildungswahl eingeschätzt wird, auch die Wahrscheinlichkeit zunimmt, dass in den letzten zehn Jahren eine Weiterbildung absolviert wurde. Für die Bedeutung der individuellen Flexibilität gilt das Gegenteil: Wer ihr mehr Wert beimisst, hat statistisch gesehen unwahrscheinlicher eine Weiterbildung absolviert. Damit wird deutlich, dass derartige Strukturen von Teilnahmefaktoren in Zusammenhang mit der Weiterbildungshistorie stehen, wobei Letztere hier als Indikator für die generelle Weiterbildungsbeteiligung interpretiert wird.

Die Ergebnisse liefern empirische Hinweise darauf, dass sich hohe Ansprüche bei der Auswahl von Weiterbildungen zwischen den Geschlechtern unterschiedlich auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken. Wie mithilfe der Gegenüberstellung der deutschlandweiten Ergebnisse des Weiterbildungsatlas (Martin et al., 2017) gezeigt wurde, ist dies ein für die Untersuchungsregion spezifisches Ergebnis. Auch hinsichtlich des Einflusses des Alters auf die Beteiligung an Weiterbildungen wurde in der vorliegenden Studie ein zum deutschen Mittel (ähnliche Teilnahmequoten in allen Altersklassen) abweichendes Ergebnis (in der Region erhöht sich die Weiterbildungsteilnahme mit dem Alter) berechnet. In Kombination mit dem stark positiven Einfluss der Hochschulreife sowie einer gehobenen beruflichen Position auf die Weiterbildungsteilnahmehäufigkeit deckt die Analyse eine regionalspezifische Benachteiligung sog. nicht-traditioneller Studierender bei der Teilhabe an Weiterbildung auf. Welche Implikationen sich daraus für die Bildungssteuerung ergeben, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

5 Diskussion und Ableitungen

Die vorliegende Arbeit besteht im Kern aus einem theoretischen und einem empirischen Teil und umfasste folgende grundlegende Ziele:

1. Die Konzeption eines theoretisch begründeten Modells der Interrelation der Gestaltungselemente von Bildungsregionen
2. Die Validierung dieses Modells durch seine Anwendung als Analyseschema im Rahmen einer datenbasierten Falluntersuchung
3. Die Charakterisierung, Interpretation und Diskussion der Merkmale sowie Ausprägungen eines realen Beispiels einer Bildungsregion

Folgte die Bearbeitung dieser Ziele – konzeptionell wie empirisch – einer nach Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Region differenzierten Struktur, gliedert sich dieses abschließende Kapitel in Bezug darauf, resümierend die Beantwortung der Forschungsfragen zu diskutieren:

- 5.1 Betreffend die empirische Falluntersuchung: Welche systemischen, institutionellen und angebotsbezogenen Strukturen beeinflussen die Ausgestaltung der E^B-Region und welche Implikationen ergeben sich daraus für die Bildungssteuerung?
- 5.2 Betreffend die Güte des Regionenmodells: Wie ist die Konzeption des Modells bzw. seine Eignung als Analysewerkzeug von Bildungsregionen angesichts der Ergebnisse der Falluntersuchung und vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes zu bewerten?

„Aus Fallstudien können keine kausalen Schlussfolgerungen gezogen werden, weil die jeweiligen Unterschiede in den Ausprägungen maßgeblicher Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung vollständig mit den Fällen konfundiert sind und keine unabhängige Kontrolle von Variablen zulassen. Jedoch können auf Fallebene plausible Einschätzungen zu den Gründen der regionalen Besonderheiten in der Weiterbildungsbeteiligung gegeben werden; sie werden hier zu Annahmen über die besondere Wirkmächtigkeit von Faktoren gebündelt“ (Martin et al., 2017: 127).

Dieses Zitat der Herausgeber des Deutschen Weiterbildungsatlas eignet sich insofern für die Einleitung der Ergebnisdiskussion dieser Arbeit, als es einerseits die Stärke von Falluntersuchungen darin hervorhebt, regionale Spezifika zur ursächlichen Erklärung der Befunde heranziehen zu können, jedoch daran erinnert, die Verallgemeinerbarkeit der Resultate aufgrund ihres spezifischen Fallbezugs zu hinterfragen. Jene Ambivalenz kommt auf mehreren Ebenen zum Tragen: Ableitungen von Steuerungswissen aus den Ergebnissen betreffen das spezielle regionale Setting der Untersuchungsregion, adressieren jedoch auch eine übergeordnete politische Ebene, auf der sie ggf. an Aussagekraft einbüßen; Vergleiche der vorliegenden Befunde mit anderen Regionen oder dem bundesdeutschen Schnitt werden dadurch erschwert, dass (nicht

zuletzt aufgrund ihres regionalspezifisch-explorativen Ursprungs) außerhalb der Untersuchungsregion mitunter keine mit ihnen vergleichbaren Ergebnisse vorliegen. Die folgenden Ausführungen würdigen den Erkenntnisgewinn der Ergebnisse unter Berücksichtigung ihres Fallcharakters.

5.1 Die empirische Falluntersuchung: regionale Spezifika und Ableitungen für die Bildungssteuerung

Der empirische Teil der Falluntersuchung weist Strukturen aus, welche die Verbindung von Region und Bildung im Untersuchungsgebiet bedingen. Genauer gesagt wurden Strukturen analysiert, welche die Umsetzung der aus dem Grenzmotiv der E^B-Region entwickelten Zwecke in der Region beeinflussen. Und zwar insofern, als sie die dafür geplanten Aktionen direkt betreffen. Auf den Kontext der untersuchten Bildungsregion übertragen bedeutet dies im Speziellen den Einfluss systemischer, institutioneller und angebotsbezogener regionaler Charakteristika auf das Ziel, vor dem Leitmotiv Lebenslangen Lernens chancengleiche Teilhabe an wissenschaftlicher Bildung zu realisieren: mittels bedarfsorientiert entwickelter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich Steuerungswissen ableiten: spezifisch für den Bildungsanbieter (das DISC der TU Kaiserslautern), aber auch auf politischer Ebene der eigentlichen Bildungssteuerung. Die Grundlage dafür bildet das in Kapitel 3.1.2 dargestellte Verständnis von Bildungssteuerung, welches folgenden hier wesentlichen Annahmen folgt (Mayntz, 1987; Tegge, 2015):

- Der Erfolg politischer Maßnahmen – im vorliegenden Fall u. a. der Förderung Lebenslangen Lernens und der chancengleichen Partizipation an akademischer Bildung – hängt letztlich von der Steuerbarkeit der Adressat:innen dieser Maßnahmen ab. Im Kontext der Falluntersuchung betrifft dies aus Sicht bildungspolitischer Entscheidungsträger:innen einerseits die Bildungsinstitution (Technische Universität Kaiserslautern samt DISC) sowie aus deren Sicht als regionale Bildungsakteurin die Teilnehmenden (sowie neue Zielgruppen) an wissenschaftlicher Weiterbildung.
- Steuerung, begriffen als gezieltes Handeln von Steuerungsakteur:innen an Steuerungsobjekten, kann sich bezogen auf die Untersuchungsregion *direkt* in der Gestaltung des Zugangs zu bzw. der Zertifizierung von (wissenschaftlichen Weiter-)Bildungsangeboten niederschlagen, die für ihre Durchführung zur Verfügung stehende Ressourcenausstattung betreffen und deren inhaltliche Ausgestaltung umfassen.
- *Indirekt* ergeben sich Steuerungsmöglichkeiten durch die Setzung von Rahmenbedingungen, indem die Angebotsgestaltung die Bedarfe spezieller Gruppen, z. B. Menschen mit Betreuungsaufgaben, berücksichtigt. Zudem können Anreizsysteme geschaffen werden, welche zusätzlich teilnahmefördernd wirken.

- Im Sinne der „neuen kommunalen Bildungssteuerung“ (Weishaupt, 2017) sollen dafür evidenzbasierte, bedarfs- sowie kostenorientierte Befunde vorliegen.
- Steuerungsbedarf besteht in der zielgruppengenauen und differenzierten Bekämpfung von Bildungsungleichheiten.

Es ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass die Grundlage der Steuerung der Untersuchungsregion, ähnlich des in Deutschland vorherrschenden Typus (Kap. 2.2.2), auf netzwerkartigen Strukturen aufbaut. Im Falle der TUK samt ihres DISC unterscheiden sie sich von den durch die Ordnungsstrukturen der öffentlichen Verwaltung geprägten bildungspolitischen Ausprägungen durch eine geringere Netzwerkgröße. Aufgrund dieser wird die Zentralisierung der Steuerungskompetenzen am Standort Kaiserslautern möglich. Steuerungsentscheidungen gehen im vorliegenden Fall von einer Akteurs-Kooperative der am Standort ansässigen Institutionen TUK und DISC mit den beiden per Projekt verpartnerten Hochschulen aus. Es ließe sich argumentieren, dass auch sie Rezipienten von Steuerung sind, weil sie den bildungspolitischen Auftrag der „Offenen Hochschule“ des BMBF verfolgen. Da sie dessen Umsetzung im Rahmen des analysierten Projektes E^B jedoch selbst konzipierten und dabei durch den Fördergeber nach der Maßgabe freier wissenschaftlicher Forschung überwacht werden, kann ihre Rolle als weitgehend autonom innerhalb der Rahmung ihres Grenzmotivs betrachtet werden.

Aus Sicht der Universität als zentraler Steuerungsakteurin ergeben sich aus dieser Position Implikationen für ihren Handlungsspielraum im Sinne des Grenzmotivs der Bildungsregion. In ihr werden Entscheidungen über Weiterbildungsangebote, deren Konzeptualisierung und Verortung im Lehrportfolio sowie ihre fachliche Leitung lediglich final durch die Hochschulleitung geprüft. Der Weg von der Angebotsinitiierung bis zur -entwicklung wurde weitestgehend selbstgesteuert durchlaufen. Eine entsprechend weitreichende Steuerungskompetenz ist demnach der angebotsentwickelnden Akteurs-Kooperative zuzuschreiben, welche im vorliegenden Fall das wissenschaftliche Projektteam aus E^B umfasst, möglicherweise in einer auch über den Projektzeitraum hinaus an der Universität verstetigten Angebotsentwicklung innerhalb der fachlichen Leitung des DISC angesiedelt bzw. in der Zuständigkeit des Vizepräsidenten für Forschung und Lehre verortet werden könnte (Heinbach & Rohs, 2019). Die vorliegende Falluntersuchung führte zu Ergebnissen, welche von dort ausgehenden Steuerungsentscheidungen als evidenzbasierte sowie an Bedarfen und Kosten orientierte Grundlage dienen können.

Die im Untersuchungsmodell als grundlegende Mediatoren der Ausgestaltung der Bildungsregion vorgesehenen naturräumlichen, topografischen und infrastrukturellen Charakteristika erwiesen sich in diesem Zusammenhang als bedeutsame Referenzen der aktiven Steuerung der Bildungsteilnahme. Es konnte gezeigt werden, dass speziell der Pfälzer Wald eine naturräumliche Grenze darstellt, die historischen Einfluss auf die Herausbildung des regionalen Wirtschaftsraumes hatte und nicht zuletzt dadurch die Bedeutung Kaiserslauterns als regionales (Bildungs-)Zentrum begrenzt, als sie das Einzugsgebiet an Berufspendelnden erheblich auf die Gebiete westlich der

Stadt verschiebt. Die gesamte Mobilitätsinfrastruktur des regionalen Umfeldes Kaiserslauterns spiegelt die Eigenheiten der topografischen Struktur der Region wider. Statistische Daten zu in der Stadt arbeitenden und lernenden Personen aus diesem Umfeld stützen die Auffassung, für das primäre Einflussgebiet der Stadt als regionales Zentrum dürften die bevölkerungsreichen urbanen Verdichtungsräume in seinen Randlagen nicht berücksichtigt werden. Aus Sicht einer regionalen Bildungssteuerung ist damit ein zentrales Einzugs- bzw. Wirkungsgebiet definiert. Die darin lebende Bevölkerung lässt sich nach soziodemografischen Merkmalen differenzieren und danach einschätzen sowie hinsichtlich ihres (Weiter-)Bildungspotenzials bestimmen. Auf diese Weise kann eingeschätzt werden, wie viele Personen potenziell als Teilnehmende bestimmter Angebote infrage kommen, bzw. wo sich neue Zielgruppen akquirieren lassen.

Dies ist insofern relevantes Steuerungswissen, als damit Ungleichheiten in der Erreichbarkeit des Bildungsstandortes erkennbar und durch infrastrukturelle Begebenheiten ursächlich erklärbar werden. Um darauf bezogen aktiv den Zugang zu (wissenschaftlicher Weiter-)Bildung zu verbessern, ließen sich u. a. anstelle reiner Präsenzlehre Blended-Learning-Formate mit weniger Präsenzzeiten einsetzen und/oder Anreize für Bildungspendler:innen aus weiterer Entfernung schaffen, indem etwa in Kooperation mit der regionalen bzw. städtischen Verkehrsgesellschaft vergünstigte Bahntickets für Teilnehmende angeboten würden. Auch dezidiert der Kommunikation zwischen den Teilnehmenden bzw. deren Vernetzung mit Unternehmen der Region dienliche Veranstaltungsformate, das wurde in den quantitativen Befragungen deutlich, würden Teilnahmeanreize darstellen. Gezielte Werbung in Gebieten der Region mit besonders schlechter Anbindung bzw. in relativer Nähe zu angrenzenden urbanen Räumen mit Konkurrenzangeboten könnte zudem beruflich-motivationale Aspekte bisheriger wie auch neuer Zielgruppen aufgreifen und Kooperationen mit großen Arbeitgeber:innen aus entsprechendem Randgebieten eingehen. Im vorliegenden Fall der Untersuchungsregion würde sich dafür beispielsweise die in Ludwigshafen, also am östlichen Rand der Region und bereits innerhalb der Metropolregion Rhein-Neckar gelegene BASF anbieten.⁹¹

Hinsichtlich der Umsetzung des Grenzmotivs der Untersuchungsregion und seinem Ziel der Fachkräfteentwicklung sowie bildungsbasierten Regionalförderung ist als besonders relevant hervorzuheben, dass die gesamte Westpfalz in den nächsten Jahrzehnten einem erheblichen Bevölkerungsrückgang entgegenseht. Vor diesem Hintergrund wiegt es umso schwerer, dass sog. nicht-traditionelle Studierende regional von weiterbildungshemmenden Strukturen betroffen sind. Die Ergebnisse dieser Studie erhöhen die Steuerbarkeit der Teilnehmenden insofern, als sie jene neue Zielgruppe besser bestimmbar machen (soziodemografisch, Bildungshintergrund, Weiterbildungshistorie und -bedarfe), damit Wege aufzeigen, sie gezielt anzusprechen, und ihnen die Teilhabe an Bildung durch Berücksichtigung ihrer speziellen Bedarfe erleichtern. So veranschaulicht die Analyse von Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung, dass berufliche Erfahrung, ein hoher Schulabschluss (Abitur) und eine

91 Tatsächlich fanden im Rahmen der Projektlaufzeit bereits erste, jedoch ergebnislose Gespräche dazu statt.

gehobene berufliche Stellung die Weiterbildungsteilnahme erheblich positiv beeinflussen. Aus Sicht einer auf chancengleiche Teilhabe an Bildung ausgerichteten Bildungssteuerung stellen diese Befunde Merkmale einer strukturellen Benachteiligung derjenigen dar, die nicht über sie verfügen. Es empfiehlt sich daher eine gezielte Ansprache und Förderung von einerseits Arbeitnehmenden niedrigerer beruflicher Stellungen sowie andererseits Arbeitssuchenden, die keinerlei Anbindung an die berufliche Weiterbildung über ihren Arbeitgeber haben. Diese Gruppen repräsentieren insbesondere auch deswegen bedeutende gesellschaftliche bzw. wirtschaftliche Potenzialbereiche der Region, weil Letztere ihre Fachkräfte aufgrund des Bevölkerungsrückgangs aus neuen Zielgruppen generieren muss.

Eine weitere regionalspezifische, da von den deutschlandweiten Ergebnissen des Adult Education Survey 2019 abweichende Stellschraube für die Bildungssteuerung besteht in der Bedeutung des Alters für die Weiterbildungsteilnahme. Während im deutschen Schnitt ähnlich hohe Weiterbildungsquoten in allen Altersklassen vorzufinden sind, weisen in der Untersuchungsregion gerade jüngere Personen niedrigere Teilnahmewahrscheinlichkeiten auf. Auch sie könnten gezielt gefördert werden: direkt z. B. mittels vergünstigter Teilnahmekosten bzw. speziell auf Berufseinsteiger:innen ausgerichteter Angebotsinhalte, indirekt u. a. durch Kooperationsprogramme mit Arbeitgeber:innen, welche qua Weiterbildung die Weichen für die Ausbildung fehlender Fachkräfte bereits früh in deren Erwerbsleben stellen wollen. Ein zentraler Beitrag regionalstruktureller Daten für die Bildungssteuerung besteht damit darin, die Basis für die strategische Ausrichtung einer dem Regionen Zweck entsprechenden Förderung und Akquise solcher (neuer) Zielgruppen zu bilden.

Für Handwerker:innen lassen sich gegenüber anderen Berufsgruppen in der E^B-Region erhöhte Teilnahmequoten errechnen. Dies deckt sich mit den deutschlandweiten Daten des AES. Auch hier gilt die höchste Weiterbildungsquote aller Berufsgruppen für Personen, die einen Meistertitel des Handwerks besitzen oder eine Fachschule absolvierten. Diesen Umstand sollte eine regionale Weiterbildungspolitik nicht unbeachtet lassen. Ob neue Technologien oder betriebliches Gesundheitsmanagement, die deutlich erkennbare Weiterbildungsneigung dieser Branche ließe sich aus Sicht der Bildungsanbieter gewinnbringend mit aktuellen Thematiken adressieren. Breiter gefächerte Weiterbildungsangebote für Handwerker:innen könnten wiederum die Entwicklungschancen innerhalb der Profession erhöhen, damit zu deren Attraktivitätssteuerung beitragen und insofern u. a. etwaigen Nachwuchssorgen durch vielfältigere Karrierewege entgegenwirken. Selbstständige hingegen treten in der untersuchten Region nicht als weiterbildungsaffine Gruppe in Erscheinung. Das scheint insofern verwunderlich, als diese Positionen spezifisches und sich schnell wandelndes Wissen in vielfältigen Bereichen voraussetzen, etwa gesetzliche Regelungen oder Arbeitsschutzmaßnahmen betreffend. Demgegenüber dürften Personen in dieser beruflichen Stellung, gegenüber anderen Arbeitnehmenden, aufgrund unregelmäßiger Arbeitszeiten zeitlich weniger flexibel sein. Daraus ergeben sich Anforderungen an Weiterbildungsangebote, die innerhalb des Marktes oft nicht abgebildet, jedoch durch eine regionale Bedarfserhebung erkannt und in der Gestaltung entsprechender Ange-

bote berücksichtigt werden können. Auf diese Weise lassen sich in diesem Bereich – auch branchenübergreifend – neue Zielgruppen ansprechen.

Die verwendeten Pendlerdaten gehen auf Angaben von Arbeitnehmenden sowie Studierenden zurück. Ihr Wert für die regionale Bildungssteuerung muss angesichts der Tatsache bemessen werden, dass sie nur begrenzt Aufschluss über die Reichweite eines auf (wissenschaftlicher) Weiterbildung basierenden Regionalzentrums Kaiserslautern Aufschluss geben können. Jedoch bilden gerade die erwerbstätigen Bewohner:innen der Region eine zentrale Zielgruppe der Weiterbildungsbemühungen des E^B-Projektes. Es konnte nicht geklärt werden, ob und ggf. zu welchem Ausmaß sich indirekte Steuerungsmaßnahmen durch die Veränderung der Rahmenbedingungen der Lehre durch den Einsatz digitaler Lehr- bzw. Lernformen, wie sie derzeit am DISC als zentralem Anbieter der vorliegenden Bildungsregion Anwendung finden, auf das Einzugsgebiet auswirken. Wie den Ergebnissen der Befragung zu entnehmen ist, stoßen in Unternehmen allerdings gerade solche auf digitalen Medien basierende Weiterbildungsformen auf große Zustimmung, was sie allein deswegen als Steuerungsmaßnahme empfiehlt. Dass die Kartierung der Wohnorte aktuell am DISC studierender Personen eine deutliche Häufung innerhalb der Grenzen der vorliegenden Untersuchungsregion aufweist, ist in diesem Zusammenhang wohl als Hinweis darauf zu werten, dass auch in der Fernlehre und trotz des Einsatzes räumlich entgrenzender Lehrmedien ein regionales Wirkungsmoment nicht von der Hand zu weisen ist.

Wenn also die Frage nach regionaler Reichweite selbst in diesem Fall mit beinahe geringstmöglicher Anwesenheit vor Ort relevant ist, so lässt sich hinterfragen: Welche Rolle spielt sie für den untersuchten Fall einer auf Kaiserslautern zentralisierten Bildungsregion, in deren Randlagen ein hohes Konkurrenzpotenzial vorzufinden ist?

Die vorliegende Falluntersuchung findet eine Antwort auf diese Frage in der Kombination der Strukturelemente der Region und der Weise, in der sie die Ausgestaltung des Grenzmotivs beeinflussen. Im Ergebnis lässt sich konstatieren, dass das Gebiet um Kaiserslautern gerade innerhalb der im Projektkontext vorgenommenen Regioneneingrenzung (Marks, 2015) eine hohe Kohärenz aufweist. An seiner östlichen sowie westlichen Grenze befinden sich mit der Rheinebene und dem Regionalverband Saarbrücken jedoch kulturell wie auch infrastrukturell eher mit anderen Regionalkontexten (z. B. der Metropolregion Rhein-Neckar) assoziierte Gebiete, in denen etwaige Konkurrenzangebote durch die kulturelle und geografische Entfernung zu Kaiserslautern besonders attraktiv würden.

Das bedeutet, dass die zugrunde liegenden Daten sowohl eine sinnvolle Basis für die Analyse der Untersuchungsregion bieten als auch das Kerngebiet der E^B-Bildungsregion adäquat repräsentieren. Auch im eigentlichen Projektkontext spielen Regionaldaten, insbesondere zur Abbildung regionaler Bildungsbedarfe, eine entscheidende Rolle. Wie durch die Angaben regional ansässiger Wirtschaftsunternehmen deutlich wurde, stellen Daten über deren Anforderungen an die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten ebenfalls eine Form struktureller Einflüsse auf die Etablierung der Weiterbildung in der Region dar. Ihre Analyse fördert eine regional deutlich vorherrschende Ablehnung von Vollzeitangeboten zutage. Als allgemeiner Ausdruck einer

wenig an den Bedürfnissen der Arbeitnehmenden orientierten Haltung interpretiert, unterstreicht dies die für die Erhöhung der Teilnehmendenzahlen weichenstellende Orientierung an den individuellen Lebenswelten der Teilnehmenden. Wer wissenschaftliche Weiterbildung als Ausprägung lebenslangen Lernens mit dem Ziel einer wirtschaftsorientierten Regionalentwicklung verankern möchte, so ließe sich argumentativ zuspitzen, der sollte verhindern, der Unternehmensgunst Vorrang vor der Vereinbarkeit von Bildung und der Komplexität individueller Lebenswelten einzuräumen.

Wie dies im Einzelfall beeinflusst werden kann, vor allem angesichts des ubiquitären ökonomischen Drucks im Weiterbildungsbereich, wo sich Angebote selbst tragen müssen (Heinbach & Rohs, 2019), lässt sich kaum dezidiert antizipieren. Die oben für den Weiterbildungsbereich beschriebenen direkten und indirekten Steuerungsmöglichkeiten, allen voran die Schaffung von Rahmenbedingungen, welche die Bedarfe der Teilnehmenden nach individueller Flexibilität und beruflicher Vereinbarkeit berücksichtigen, stellen jedoch potenziell wirksame Steuerungsinstrumente dar, wie im Folgenden näher ausgeführt wird. Besonders im hochschulischen Weiterbildungsbereich sind Daten von besonderer Bedeutung für den effektiven Einsatz von Steuerungsinstrumenten, allen voran der Qualitätssicherung und der Sicherstellung ökonomischen Erfolgs (Heinbach & Rohs, 2019). Auf Basis von Interviews mit Vizepräsident:innen über die Steuerungsmöglichkeiten von wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen bringen Heinbach und Rohs (2019) die Verwendung und den Nutzen solcher Daten wie folgt auf den Punkt:

„Während der Interviews entstand das Bild, dass die an Hochschulen vorhandenen Daten von den Hochschulleitungen zur Kenntnis genommen, aber bisher wenig systematisch eingefordert und verwendet werden. Die Gesprächspartner_innen stimmten darin überein, dass nicht mehr Daten gebraucht würden, sondern – wenn überhaupt – eine umfassendere Auswertung bzw. eine zielführende Interpretation“ (Heinbach & Rohs, 2019: 43).

Ein gewichtiger Teil der empirischen Analyse dieser Arbeit dient als Beleg für folgende, interpretative Aussage: Berücksichtigt die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten die Bedeutung, die Lernende der beruflichen Vereinbarkeit und individuellen Flexibilität ihrer Weiterbildung beimessen, wirkt sich das Format aus Sicht der überwiegenden Mehrheit potenzieller Teilnehmender weniger teilnahmemehmend aus. Darin inbegriffen sind weitreichende Implikationen für die direkte wie auch indirekte Bildungssteuerung. Übergeordnet betreffen diese die lauter werdenden Rufe nach mehr Individualisierung und Modularisierung im Bereich der Erwachsenenbildung und die gerade im Projektkontext ubiquitäre Forderung nach der Akquise neuer Zielgruppen. Im speziellen Kontext dieser Falluntersuchung weisen die erhobenen Daten den Weg einer voranschreitenden Ausrichtung an individuellen Bedarfen im (Weiter-)Bildungswesen. Mit ihrer Hilfe wird ursächlich erklärbar, was es aus Sicht der Bildungssteuerung bedeuten kann, individuelle Auswahlaspekte von Weiterbildung nicht bei der Angebotsentwicklung zu berücksichtigen – für zwei Drittel der Befragten würde dies die Teilnahmewahrscheinlichkeit signifikant senken.

Wie bereits angesprochen, ist die letztendliche Teilnahme von einem komplexen Zusammenspiel struktureller und individueller Persönlichkeits- und lebensweltlicher Merkmale abhängig. Mit der Aufdeckung beruflicher und individueller Teilnahmefaktoren wurden folglich nur zwei Faktoren eines komplexen Wirkzusammenhangs beschrieben, diese jedoch möglichst präzise hinsichtlich ihrer Wirkung auf die praktische Angebotsgestaltung verortet. Vor diesem Hintergrund kann hervorgehoben werden: Je wichtiger die berufliche Vereinbarkeit bei der Weiterbildungswahl ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass in den letzten zehn Jahren eine Weiterbildung absolviert wurde. Dagegen gilt für die Bedeutung der individuellen Flexibilität das Gegenteil: Wer ihr mehr Wert beimisst, hat statistisch gesehen wahrscheinlicher keine Weiterbildung absolviert. Dementsprechend ließe sich als direkte Steuerungsmaßnahme zunächst der Stellenwert einer an den (individuellen und beruflichen) Bedarfen der Teilnehmenden orientierten Angebotsgestaltung anheben. Im Einzelnen sollten zukünftige Angebote besonders Gestaltungselemente zur Erhöhung individueller Flexibilität berücksichtigen, also u. a. die Aufteilung von Lehrinhalten vorsehen, flexible Einstiegszeitpunkte ermöglichen, leicht erreichbar sein, Berufserfahrungen anrechnen und die Kommunikation der Teilnehmenden fördern (Kap. 4.4.2).

Die Interpretation der zugehörigen Daten, das muss bei der Einschätzung dieser Aussage beachtet werden, ist methodischen Einschränkungen aufgrund der zur Verfügung stehenden Datenbasis wie auch deren statistischer Auswertung unterworfen. So führt die explorative Aggregation der Teilnahmeanforderungen (zu den beiden Faktoren Berufliche Vereinbarkeit und Individuelle Flexibilität) zwar zu einer statistisch signifikanten Faktorladung. Jedoch wurde deren Wirkung auf die Weiterbildungsteilnahme mittels eines retrospektiven Maßes ermittelt, nämlich der Absolvierung einer Weiterbildung in den vergangenen zehn Jahren. Es kann in der vorliegenden Arbeit nicht zweifelsfrei geklärt werden, inwiefern die Wahrscheinlichkeit, in der Vergangenheit eine Weiterbildung besucht zu haben, mit der Wahrscheinlichkeit korreliert, sich zukünftig erneut dafür zu entscheiden. Daher ist die genutzte, zurückliegende Weiterbildungsbeteiligung als Indikator zu betrachten, der die Aussagekraft der Ergebnisse entsprechend einschränkt.

War die Einbettung dieser Falluntersuchung in das Forschungsprojekt E^B in vielerlei Hinsicht sinnstiftend und machte die datenbasierte Einschätzung der Machbarkeit bedarfsorientierter Weiterbildung wie auch die Suche nach Strukturelementen regionaler Weiterbildungsbeteiligung erst möglich, besteht in ihm gleichsam eine Quelle methodischer Einschränkungen. Denn sämtliche Datenerhebungen innerhalb des Projektes – und damit auch die Datengrundlage dieser Arbeit – mussten stets den Anforderungen mehrerer Projektteilbereiche genügen. Das schränkt die Auswahl und den Umfang der zu erhebenden Items, aus Platzgründen und nicht zuletzt auch durch die begrenzten Projektressourcen, deutlich ein. Gerade vor diesem Hintergrund sind die aus den – dennoch als breitgefächert zu bezeichnenden – Daten gewonnenen Erkenntnisse als umfassender Beitrag zur Charakterisierung der Untersuchungsregion anzuerkennen. Sowohl auf systemischer, institutioneller wie auch angebotsbezogener Ebene konnten für die Umsetzung des Grenzmotivs und damit

die Ausgestaltung der Bildungsregion relevante Merkmale dargestellt, interpretiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Das ist gleichermaßen ein Beleg für die Eignung des Analyseschemas.

Wie das sprichwörtliche Schwert über Damokles, scheint über dem gesamten bildungsregionalen Projektvorhaben der untersuchten Region die bisher unberücksichtigte Frage zu schweben, ob es entgegen seines gleichsam wirtschaftspolitisch wie philanthropischen Ursprungs nicht einfach die regionale demografische Herausforderung auf den Schultern der Bevölkerung auszutragen sucht, weil es durch die Etablierung eines regionalen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots einen Bildungsdruck unter den Bewohnenden erzeugt. Dass eine abschließende Antwort auf diese Frage nicht Teil dieser Arbeit ist, rekurriert auf deren wissenschaftlichen Charakter als datenbasierte Falluntersuchung. Dennoch lassen sich entkräftende empirische Hinweise ins Feld führen, die auch der strategischen Ausrichtung einer regionalen Bildungssteuerung zum Vorteil gereichen. Demnach besitzt gerade die berufliche Weiterbildung einen hohen Stellenwert als selbstverständlicher Teil der persönlichen und beruflichen Entwicklung unter den Befragten der Region. Damit assoziierte motivationale Aspekte können als wichtiger Katalysator auf Teilnahme wirken: wenn dabei grundlegende Strukturen hinter individuell wirksamen teilnahmehemmenden Faktoren berücksichtigt werden.

Die empirischen Befunde legen nahe, dass die generelle Einstellung zu Weiterbildung den Zusammenhang der individuell für eine Angebotsauswahl relevanten Gestaltungsaspekte mit der tatsächlichen Teilnahme beeinflusst. Demnach würden beispielsweise Personen, die Weiterbildungen als obligatorischen Teil ihres Berufslebens betrachten und ohnehin ausschließlich berufsbezogen an Weiterbildung teilnehmen, sich qua höheren Teilnahmedrucks weniger davon abschrecken lassen, dass ansprechende Angebote nicht ihrem Bedürfnis nach individueller Flexibilität entsprechen. Insofern können Einstellungen als Einflussfaktoren betrachtet werden, welche den Effekt der Auswahlkriterien auf die Teilnahme beeinflussen. Daher sollte das Credo der Bildungsregion (und wohl nicht nur der vorliegenden) lauten: Steigerung der tatsächlichen Nachfrage nach einzelnen (Weiter-)Bildungsangeboten durch dezidierte Berücksichtigung der Situationen und Bedarfe der Zielgruppe(n)!

In dieser Forderung ist gerade angesichts der ländlich geprägten Untersuchungsregion ein Handlungsdruck impliziert, der die Steuerung der Erwachsenenbildung im ländlichen Raum herausfordert. Wie Klemm (2015) über Erfahrungen berichtet, die in den letzten Jahrzehnten mit innovativen Konzepten der Erwachsenenbildung (z. B. Lernende Regionen) vor dem Hintergrund demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen gemacht wurden, ließe sich der methodisch-didaktische Handlungsbedarf regionaler Erwachsenenbildung folgendermaßen zusammenfassen: Die Region (bzw. das Dorf/die Kleinstadt) müsse zur methodisch-didaktischen Handlungsebene und zum Bezugspunkt werden, Lernen solle als antizipatorischer und partizipatorischer Prozess verstanden, durch ein (zeitlich-räumliches) Zugehörigkeitsgefühl mit der Region verbunden und als alltägliche Erwachsenenbildung verstanden werden (Klemm, 2015).

Regionalkonzepte wie die im Vorliegenden untersuchte Bildungsregion können diese Prozesse unterstützen. Indem sie „Region“ strategisch aus einem Grenzmotiv entwickelt und in Relation zu raumstrukturellen Charakteristika bestimmt, setzt sie entsprechende Bezugspunkte für die Entwicklung von Bildungsangeboten. Das reicht einer Orientierung an den Bedarfen der regionalen Bevölkerung (und ggf. Unternehmen) zum Vorteil: betreffend die inhaltliche wie auch methodische und didaktische Gestaltung der Bildungsangebote. Die dafür notwendige, durch das regionale Framing mögliche, ggf. kontinuierliche Bedarfserhebung beteiligt die Zielgruppen von Bildung an der Entwicklung und bezieht sie damit quasi enger in den Bildungsprozess mit ein. Werden dabei, analog zum vorliegenden Fall, Anforderungen an die berufliche Vereinbarkeit und individuelle Flexibilität berücksichtigt, können strukturelle und individuelle teilnahmemehmende Faktoren abgebaut und der Erwachsenenbildung ein höherer Stellenwert in der alltäglichen Lebenswelt der Bevölkerung zuerkannt werden.

5.2 Regionenmodell und Forschungsdesign: Erkenntnisgewinne durch den Forschungsansatz

Zu Beginn dieser Arbeit wurde postuliert, der Begriff Bildungsregion würde generisch gebraucht, es fehle an theoretischen Grundlagen sowie Erfahrungen zur deren Beschreibung, Analyse und Vergleich. Der Grund wurde darin gefunden, dass bisher kaum interdisziplinäre bzw. bildungsbereichsübergreifende Vorarbeiten vorlägen. Daher wurden die vorliegende Konzeption von Bildungsregionen sowie das abgeleitete Analyseschema mit dem Ziel entwickelt, die komplexe Verbindung von Raum und Bildung in einem regionalen Kontext abbilden und in einer Falluntersuchung ursächlich erklären zu können. Dieses Kapitel setzt sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie kritisch mit diesen Zielen auseinander. Dies umfasst eine Reflexion über die Konzeption des Analyseschemas, stellt die damit gewonnenen Erkenntnisse dem allgemeinen Forschungsstand gegenüber und mündet darin, Desiderate für die weitere Forschung zu benennen.

Ein großer Teil bisheriger Arbeiten zu Bildungsregionen oder ähnlichen Konzepten (z. B. Bildungslandschaften) beinhaltet die retrospektive Auseinandersetzung mit der Entwicklung bestimmter Bildungsregionen (z. B. der Städteregion Aachen (Imhäuser, 2013)) und fokussiert zumeist auf den Bereich der Schulentwicklung. Die vorliegende Untersuchung einer im Entstehen begriffenen, auf hochschulischer Bildung beruhenden Bildungsregion mittels bildungsbereichsübergreifendem Regionenkonzept stellt demgegenüber ein Novum dar. Sie ergänzt Arbeiten zur Aufarbeitung der Form und Entwicklungspotenziale von (ggf. politikbasierten) Konzeptualisierungen von Bildungsregionen (u. a. Sendzik, 2018), indem sie mit dem vorliegenden einen weitgehend von politischen Steuerungsakteur:innen autonomen Fall beschreibt, in welchem die Umsetzung des bildungsregionalen Grenzmotivs durch eine hochschulische Akteurs-Kooperative bewerkstelligt wird.

Zwar liegen bereits Arbeiten zu bildungsregionalen Steuerungsfragen und Gelingensbedingungen (u. a. Huber, 2014) sowie Innovations- und Umsetzungsstandards (Hameyer, 2014) von Bildungslandschaften vor, das in dieser Arbeit vorgeschlagene Analysemodell ermöglicht gegenüber solchen Beiträgen mit starkem Praxisbezug jedoch eine differenzierte, theoretisch fundierte Analyse auf Basis konzeptualisierter regionaler Gestaltungsmerkmale. Damit werden Befunde ursächlich erklärbar und Wirkungen prognostizierbar und können letztlich zu datenbasiertem Steuerungswissen aggregiert werden. Anstelle netzwerkförmige Kooperationsstrukturen zwischen Schulen und Schulaufsichtsbehörden bzw. Kommunalverwaltungen zu erfassen (Emmerich, 2011), überwindet die vorliegende Regionenkonzeptualisierung dabei regionaladministrative Steuerungskategorien und erklärt die Ausgestaltung der Bildungsregion ausgehend von interrelativ miteinander verbundenen Bestimmungsfaktoren: Ein Motiv zur Bildung einer Region wird dabei je nach Zusammensetzung und Organisation (z. B. Netzwerkstruktur) zu bestimmten Zwecken gedeutet, zu deren Realisierung bestimmte Aktionen geplant werden, woraus sich Indikatoren für die Reichweite der Region, ergo ihre Grenze ableiten lassen.

Das Konzept folgt damit im Grunde den Darstellungen Bernhards (2017), wonach nicht Kooperationen und Netzwerke die determinierenden Faktoren der Regionalität des Handelns von Organisationen darstellen, sondern deren Auftrag, Infrastruktur, Einzugsgebiete sowie ihr Bildungsverständnis samt -angeboten. Mit dem empirisch-reflexiven Modell von Bildungsregionen wird dieser Zusammenhang und damit die Gestaltungsgrundlage der Region jedoch differenzierter beschreib- und erklärbar. Denn die dezidiert nach Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Region gegliederten Gestaltungselemente des Modells ergänzen einerseits den Katalog spezifischer Einflussfaktoren auf die Regionenbildung und ermöglichen es andererseits, die Genese von Bildungsregionen ausgehend vom Stimulus des Grenzmotivs, über die steuernde systemische Ebene und in Relation zu institutionellen sowie angebotsbezogenen Einflüssen iterativ zu erfassen. Dies stellt insofern eine Ergänzung eines als „Programm steuerungspolitischer Intervention“ (Emmerich, 2016: 404) eingefassten Regionenverständnisses dar, als es den starken Fokus Bernhards auf die Institutionenebene („professionelles Handeln als eingebettet zwischen politischen Strukturen einerseits und Lernbedarfen der Teilnehmenden andererseits“ (Bernhard, 2017: 54)) durch weitere Dimensionen der Regionengestaltung relativiert.

Während Bernhard (2017) die Steuerungsaufgabe bzw. den Steuerungsdruck von Weiterbildungsorganisationen als primäres Element der Regionengestaltung identifiziert, sieht das hier vorgeschlagene Modell weitere, interrelativ mit der systemischen Steuerungsebene verbundene strukturelle und individuelle Einflussfaktoren auf die Konstruktion der Region vor. Diese können Steuerungsentscheidungen, also die Umsetzung des Grenzmotivs mittels zweckgebundener Aktionen, in ihrer Wirkung hemmen bzw. fördern. Im Sinne eines reflexiven Prozesses bildet das Modell darüber hinaus die Möglichkeit ab, die Steuerungsstrategie hinsichtlich der beobachteten Wirkung regionaler Spezifika zu nivellieren. Für den analytischen Prozess bedeutet dies, die einzelnen Analyseschritte ggf. mehrmals und mit dem Wissen aus den anderen Analyse-kategorien durchzuführen, um ihre Wirkung iterativ und reflektierend erneut

zu interpretieren: von planerischen über strukturelle Umstände zu Nachfrage und Gestaltung von Angeboten. Iterationen werden entscheidend, wenn sich etwa die Netzwerkzusammensetzung und -organisation der involvierten Akteur:innen und damit die Zielsetzungen ändern oder sozialstrukturelle Veränderungen die Rahmenbedingungen der regionalen Bildungsnachfrage verschieben. Insofern leistet das Konzept einen Beitrag dazu, das funktionale Regionalraum-Verständnis, wonach Regionen als reine Konsequenz organisationalen Handelns begriffen werden (Bernhard, 2017), durch weitere, sozialkonstruktivistische Einflussfaktoren des existenten Raumes zu erweitern. Es beruht auf der Prämisse, dass die Indikatoren der Regionengrenze aus einem sinnbildenden Motiv hervorgehen und durch soziale Handlungen in einer räumlichen Struktur vermittelt werden.

Damit ergeben sich ferner Auswirkungen auf den didaktischen Regionsbegriff, der die Inhalte und organisierte Umsetzung von Bildungsangeboten als Grundlage der Regionenkonstruktion adressiert (Bernhard, 2017). Indem sich mittels des Regionenmodells dieser Arbeit individuelle und strukturelle Faktoren der (Weiter-)Bildungsteilnahme in regionalen Bedarfslagen aggregieren lassen, können motivationale und lebensweltliche Merkmale bestimmbarer Zielgruppen durch die Angebotsgestaltung aufgegriffen werden. Daraus entstehen neue Möglichkeiten der bedarfsorientierten Angebotsgestaltung, welche u. a. die berufliche Vereinbarkeit und individuelle Flexibilität als Kernelemente der Realisierung von Bildung berücksichtigt. Es entsteht eine Verbindung von Struktur- und Angebotsebene, da (regional) teilnahmefördernde bzw. -hemmende Faktoren mit individuellen Anforderungen an Bildungsangebote in Verbindung gebracht werden können. Raum lässt sich ergo mittels relationaler Bezüge als durch soziale Prozesse veränderliches Konstrukt denken. Übertragen auf den Bildungskontext tritt damit die Bedeutung von bildungsbezogenen Handlungen zur Schaffung entsprechender Lernräume zutage. Ein Ausdruck dessen, der als Sammelbegriff unterschiedliche solcher räumlichen Aneignungs- und Gestaltungsprozesse in sich vereint, ist die Bildungsregion.

Dobischat et al. (2006: 23) beschreiben vier begriffliche Zugänge zur „Region“: territorial (basierend auf Raumgrößen, z. B. einem Einzugsgebiet), administrativen Gebietseinheiten (z. B. Kreise) folgend, hinsichtlich Wirtschafts-, Bevölkerungs-, Arbeitsmarkt- bzw. Bildungsinfrastrukturmerkmalen sowie soziokulturell (basierend auf Historie, Sprache und Wertvorstellungen). Das vorgeschlagene Modell vereint alle diese Aspekte in einem Untersuchungsansatz. Indem es mit den sprachlichen Konzepten „Grenzmotiv“ und „Grenzindikatoren“ inhaltlich unbesetzte Neologismen hervorbringt, greift es zudem deren Forderung auf, Region müsse „im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse einer Lernenden Region mit dynamischen Entwicklungsprozessen eine Offenheit gegenüber statisch-normativen Sichtweisen und Abgrenzungen aufweisen, denn nur eine relativ offene Begriffsformel kann es ermöglichen, die Entwicklungs- und Gestaltungsfähigkeit eines wie auch immer abgegrenzten Bezugsrahmens hervorzuheben“ (Dobischat et al., 2006: 24). Indem „Grenzmotiv“ auf eine Handlungsabsicht bei der Regionenkonstruktion rekurriert, drückt es einen inhaltlichen Bezug der Regionenkonstruktion aus, der „nicht per se existent ist, sondern kommunikativ erzeugt und damit konstruiert wird“ (Dobischat et al., 2006: 24). Wie sich

zeigte, bedeutet die dezidierte Analyse der intendierten Zwecke der Regionenkonstruktion einen epistemologischen Vorteil, da ihr Zustandekommen Rückschlüsse auf die organisationale Zusammensetzung die Region steuernder Akteur:innen ermöglicht und Indikatoren der regionalen Kohärenz aus ihnen abgeleitet werden können.

Grenzmotive und Grenzindikatoren kategorisieren den Forschungsgegenstand „Bildungsregion“ und geben damit einen analytischen Rahmen vor: bestehend in Standortmustern von für das spezifische Grenzmotiv relevanten Sachverhalten, die in der Wirkung funktionaler, überörtlicher Zusammenhänge beobachtet und beschrieben werden können. Das ermöglicht, Gemeinsamkeiten innerhalb einer regionalen Eingrenzung ursächlich auf systemischer Ebene zu abstrahieren und anhand der Ausprägung spezifischer Rauminhalte zu charakterisieren. Grenzmotive als inhaltlich bestimmendes Moment einer Region – das wurde bereits in der theoretischen Herleitung beschrieben und konnte im Zuge der empirischen Untersuchung belegt werden – fungieren dabei als Bezugspunkt für die Ableitung von Hypothesen, welche die Wirkung regionaler Strukturmerkmale auf die Größe und Beschaffenheit der Region artikulieren. Damit determinieren sie die Art der regionalen Eingrenzung, welche sich idealtypisch in induktive und deduktive Grenzziehung gliedern lässt.

Die Analyse der E^B-Projektregion birgt eine Besonderheit: Sie beginnt mit der Bestimmung eines Grenzindikators. Die argumentative Herleitung des Modells baute eigentlich darauf auf, dass eine Bildungsregion ihren Ursprung in der Bestimmung eines Grenzmotivs findet. Von da ab, so die Theorie (Kap. 2.3.2), würden dann die Analysekategorien des Modells von systemisch bis angebotsbezogen (ggf. in einem iterativen Prozess) durchlaufen. Im vorliegenden Fall jedoch besteht von Beginn des Projektes an, quasi per Definition der Projektidee, eine starke Bindung an die Westpfalz. Das stellte in zweierlei Hinsicht Weichen für die anvisierte Bildungsregion: Erstens leitet sich daraus das grundlegende Motiv ab, diese in besonderem Maße durch den Fachkräftemangel bedrohte Region zu entwickeln. Zweitens entsteht daraus die einem Forschungspragmatismus geschuldete Notwendigkeit, deduktiv (Kap. 2.1.2) eine Erhebungsregion zu definieren, u. a. um die im Projekt essenziellen Bedarfshebungen realisieren zu können. Daher wurde bereits zu einem frühen Projektzeitpunkt ein Indikator für die Ausbreitung der Region festgelegt. Die Eingrenzung mittels Erreichbarkeit innerhalb einer Stunde entspricht in diesem Zusammenhang der Setzung eines Grenzindikators, da nur in begrenztem Maße auf regionale Daten zurückgegriffen wurde, um diesen Schritt zu rechtfertigen. Der genutzte Indikator, die maximal von Pendelnden zurückgelegte Fahrtzeit, gilt als valider Kennwert und wurde auf bundesdeutscher Ebene u. a. mit den Ergebnissen des Mikrozensus 2016 berechnet.

Den Wirkungskreis einer zentralisierten Region anhand eines Einzugsgebietes zu ermitteln, hat sich in der vorliegenden Untersuchung als zielführend erwiesen. Übertragen auf die Untersuchungsregion ist das in E^B verwendete Ein-Stunden-Konzept jedoch nicht mehr als eine Näherung. Wie sich anhand des empirisch-reflexiven Analysemodells differenzierter ausführen ließ, bestehen mit der Geografie/Topologie, Infrastruktur und wirtschaftskulturellen Entwicklung der Region drei Faktoren, welche dieses Einzugsgebiet unmittelbar beeinflussen. Weil diese Zusammenhänge in-

nerhalb des Analysemodells von einer bestimmten Region abstrahiert dargestellt sind und auf einer allgemeinen Untersuchung einer Vielzahl verschieden ausgeprägter Bildungsregionen bzw. -landschaften etc. beruhen, können sie prinzipiell verallgemeinert werden.

Aus akademischer Forschungsperspektive zweifelsohne von Bedeutung, vom Standpunkt der Bildungssteuerung nicht minder relevant, konnte anhand des Analysemodells differenziert diskutiert werden, inwiefern diese Strukturen das primäre Einzugsgebiet verkleinern, die Wirkung des Bildungszentrums Kaiserslautern begrenzen und damit die peripher angrenzenden Ballungsräume Teil der „Region“ sein können. Dies belegt in zweierlei Hinsicht die Analyseleistung des Modells. Zum einen weist es die im Modell integrierten Analysekatoren als aussagekräftig aus. Zum andern ist dies als Beleg für die Stringenz der interrelativen Anordnung dieser Strukturelemente im Erklärungsmodell zu werten.

Wie bereits bei seiner Herleitung beschrieben, stellt das empirisch-reflexive Modell von Bildungsregionen zentrale Gestaltungselemente in einen einander begründenden Zusammenhang. Verstärkt durch die teilweise explorative Darstellung struktureller und angebotsbezogener Charakteristika der Region, konnten darin bisher nicht oder nur indirekt enthaltene, weitere relevante Einflussfaktoren identifiziert werden. Hervorzuheben sind auf institutioneller Ebene die Berücksichtigung von Pendelnden-Daten als besonderer Indikator des Einzugsgebietes sowie der Einfluss von Motiven und Einstellungen als hemmende bzw. fördernde Einflüsse auf die Weiterbildungsteilnahme.

Die inhaltliche Tiefe der Falluntersuchung verdeutlichte besonders in diesen Punkten, dass sich das Untersuchungsmodell weiter ausbauen lässt. Das wird vor allem dann deutlich, wenn seine Ergebnisse zu praktischen Handlungsempfehlungen verdichtet werden sollen. Denn dann fehlen oft weitere Perspektiven, die zur Validierung der Aussagen dienen. Neben diesem akademischen Nutzen würden mehr bzw. differenziertere Analysekatoren jedoch unweigerlich zu einer noch aufwendigeren Datenbasis führen. Eine regionalspezifische Untersuchung unter Beachtung lokaler Spezifika durchzuführen, insbesondere in einer dünnbesiedelten Region wie der vorliegenden, ist aufgrund fehlender, invalider oder aus Datenschutzgründen unzugänglicher öffentlicher Statistiken oft auf die Erhebung eigener Daten angewiesen. Wie bereits betont, wäre die Bereitstellung der in diese Arbeit eingeflossenen Daten ohne die E^B-Projektintegration kaum zu leisten gewesen. Mit dem Ziel einer auf die regionale Bildungssteuerung ausgerichteten Regionalanalyse ist daher eher die erfolgte Validierung der bestehenden Analysekatoren und ihre Interrelation im Untersuchungsmodell ein entscheidender Schritt.

Weiterführende Analysen können daran ansetzen, bisher unbeachtete Faktoren zu suchen, die sich hemmend auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken. Dabei sollten diverse individuell-lebensweltliche Kontexte berücksichtigt werden, um Bedarfslagen möglichst breiter Gesellschaftsteile abzudecken. Gerade im Zusammenhang einer auf individuelle Lernbedürfnisse abgestimmten Lehre kommt E-Learning Bedeutung zu. Blended Learning-Formate bieten z. B. Menschen mit Betreuungsaufgaben oder Schichtarbeitenden die Möglichkeit, ihre Lernaktivitäten zu einem gewis-

sen Teil selbstgesteuert an ihren spezifischen Alltag anzupassen. In gleichem Maße, wie sie damit den Stellenwert der Präsenzlehre relativieren, ist angesichts der wachsenden Zahl an Bildungsregionen und artverwandter Konzepte zu hinterfragen, welche Auswirkungen digitale Lehr-/Lernformate auf die Bedeutung, Kohärenz und Reichweite solcher Regionalisierungen haben. Dass sich in der Verteilung der Wohnorte der Fernstudierenden des Distance and Independent Studies Center der Universität Kaiserslautern eine regionale Häufung um den Universitätsstandort erkennen lässt, könnte als interessanter Ansatzpunkt weiterer Studien dienen.

Bei all den Chancen, die (auch in dieser Arbeit) der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung von Bildungsangeboten für die Steigerung von Teilnehmendenzahlen zugeschrieben werden – der entsprechende empirische Beweis steht überdies noch aus –, ist auch ein Kontrapunkt zu berücksichtigen, der im wissenschaftlichen Diskurs wie auch im Rahmen von Aufeinandertreffen mit Arbeitgeber:innen und Vertreter:innen von Branchenverbänden oft an Mitarbeitende des Projektes E^B herangetragen wurde: Hochschulische Bildung gezielt auf neue Zielgruppen auszurichten und an den Bedarfen der Wirtschaft orientiert als Instrument der Regionalentwicklung zu positionieren, kann einen Bildungsdruck auslösen. Je vielfältiger die Bildungsmöglichkeiten, je niedrigschwelliger der Zugang zu ihnen und je verwertbarer sie auf dem Arbeitsmarkt sind, desto größer fallen die Erwartungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft über davon ausgehende positive Entwicklungsimpulse aus. Partizipieren mehr und mehr Arbeitnehmer:innen an den in diesem Zusammenhang anvisierten vielfältigen Bildungsmöglichkeiten, zahlen sie damit nicht zuletzt darauf ein, ihre Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Damit üben sie Druck auf alle anderen aus, es ihnen gleich zu tun, um nicht ins Hintertreffen zu geraten: Aus Bildungs*chancen* werden Bildung*plichten*. Eine Bildungsregion sollte dieser Weiterbildungsdystopie mit dem Ziel entgegenwirken, die individuellen und außerbetrieblichen Entwicklungspotenziale Lebenslangen Lernens hervorzuheben und eine gesamtgesellschaftlich chancengleiche Bildungsteilnahme auch mit dem Ziel voranzutreiben, Menschen zur selbstbestimmten Teilhabe an der Wissensgesellschaft zu befähigen.

Die statistische Analyse von Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme in dieser Arbeit ergab Hinweise darauf, dass sich Ansprüche bei der Auswahl von Weiterbildungen bei Männern und Frauen unterschiedlich auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken. Darüber hinaus konnte nicht abschließend geklärt werden, inwiefern Einstellungen gegenüber Weiterbildung (z. B. deren Stellenwert für die berufliche bzw. persönliche Entwicklung) diesen Zusammenhang moderieren. Spezifischere Kenntnisse über das Zustandekommen der Auswahlentscheidung, vor allem differenziert nach sozialer Gruppenzugehörigkeit, können im Rahmen einer proaktiv-bedarfsorientierten Angebotsgestaltung Teilnahmebarrieren einreißen und zu mehr Chancengleichheit in der Bildungsteilnahme beitragen.

Es ist ein argumentativer Bestandteil des konzeptionellen Teils des Modells von Bildungsregionen, dass sich der regionale Raum relational durch soziale Prozesse konstituiert. Das Handeln der gesellschaftlichen Akteur:innen der (Bildungs-)Region gibt dem Grenzmotiv Bildung im Raum Ausdruck und vermittelt daher Inhalt und Struktur der Region. Es wurde in der Falluntersuchung nur indirekt analysiert, etwa

im Zuge der Pendelbewegungen oder des durch demografische Merkmale beeinflussten Weiterbildungsverhaltens. Auch die theoretische Konzeption der Bildungsregion tangierte dieses Feld nur in einem Mindestmaß. Allein deswegen, jedoch besonders aufgrund der deutlich gewordenen lebensweltlichen Umstände für das Weiterbildungshandeln stellt dies ein aus Sicht von bildungsregionalen Analysen bedeutendes Forschungsdesiderat dar. Im vorliegenden Fall ließe sich die anvisierte Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung in der Region als Stimulus einer sozialen Innovation begreifen. Darauf aufbauend wäre innerhalb der regionalen Bevölkerung zu untersuchen, welche neuen sozialen Praktiken und Einstellungsänderungen in welchen Gesellschaftsbereichen folgten.

Der Modus der vorliegenden Falluntersuchung bietet die Möglichkeit, einen vertieften, multiperspektivischen Blick auf einen speziellen Fall zu werfen und ihn dementsprechend detailliert zu interpretieren. Bezogen auf immaterielle Aspekte von Handlungskontexten, so könnte man argumentieren, verlöre diese Aussage jedoch an Wert. Bereits Werlen (1997) stellte fest, dass wissenschaftliche Regionalisierungen nur auf materielle Bezüge von Handlungen rekurrieren könnten. Fragwürdig würde es, „sobald immaterielle sozial-kulturelle, ökonomische, politische u. a. Aspekte Gegenstände der Regionalisierung bilden sollen [...]. Denn sinnhafte, immaterielle Gegebenheiten weisen [...] keine subjektunabhängige, unmittelbare erdräumliche Existenz auf“ (Werlen, 1997: 60). Insofern könnten sie lediglich mittels Zuschreibungen zu materiellen Objekten in räumliche Kontexte eingeordnet werden (Werlen, 1997).

Vor dem Hintergrund dieser Arbeit möchte ich dies insofern kommentieren, als der von Werlen geforderte Zustand von Subjektunabhängigkeit bei der Bestimmung der *Gegenstände* einer Regionalisierung die Implikationen sozial konstruierter Räume unterschätzt. Aus meiner Sicht sind es gerade soziale, kulturelle und wirtschaftliche Faktoren, welche die Existenz und den Fortbestand von Regionenkonstrukten bedingen: in Relation zu den strukturellen, *erdräumlichen* Gegebenheiten. Die Ausprägungen dieser Interrelation können so vielfältig sein, dass, damit bin ich d'accord, ihre ursächliche Erklärung der wissenschaftlichen Methodik der Regionenbestimmung Grenzen aufzeigt. Allerdings nur so lange, wie nicht eine neue Kategorie dafür existiert, die eine Region inhaltlich konstituierenden Aspekte in ihrer sozialräumlichen Dualität zum Ausgangspunkt einer regionenspezifischen Analyse zu machen, anstelle allein in materiell-räumlichen Artefakten Handlungsabsichten sozialer Akteur:innen zu erkennen.

„Die Region ist immer auch eine soziale Konstruktion, d. h. Ergebnis des politisch-intentionalen und damit gestaltenden Handelns sozialer Akteure auf der Basis bestimmter Vorstellungen über den zu schaffenden regionalen Raum (...). Gefragt werden muss also nach den Akteuren bzw. ‚Konstrukteuren‘ der Region und nach den Ordnungsvorstellungen, die ihrem Handeln zugrunde liegen“ (Spindler, 2015: 100).

Demnach entspräche Regionalisierung „the body of ideas promoting an identified geographical or social space as the regional project“ (Hveem, 2000: 72).

Grenzmotive.

Literaturverzeichnis

- Amt für Jugendarbeit – Amtsleitung (2013). *Die Stadt Kempten (Allgäu) auf dem Weg zur bayerischen Bildungsregion*. Stadt Kempten (Allgäu).
- Arbo, P. & Benneworth, P. (2007). Understanding the regional contribution of education institutions: A literature review. *OECD education working papers*, 9.
- Arnold, R. (1996). *Weiterbildung: Ermöglichungs- und didaktische Grundlagen*. F. Vahlen.
- Arnold, R. (2015). „Da und doch nicht da!“ – Zur Enträumlichung des Lernens in der Moderne. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 80. Bildung im Raum* (S. 33–47). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (2001). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv Media.
- Bäcker, G. & Heinze, R. G. (2013). *Soziale Gerontologie in gesellschaftlicher Verantwortung*. Springer VS.
- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Balassa, B. (1962). *The theory of economic integration*. Allen & Unwin.
- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung: Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* (Bd. 1, S. 105–135). Waxmann.
- Bargel, T., & Kuthe, M. (1992). Regionale Disparitäten und Ungleichheiten im Schulwesen. In P. Zedler (Hrsg.), *Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I* (S. 41–103). Dt. Studien-Verl.
- Bartels, D. (1970). *Wirtschafts- und Sozialgeographie*. Kiepenheuer & Witsch.
- Bathelt, H. & Glückler, J. (2012). *Wirtschaftsgeographie: Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive* (3. Aufl.). Ulmer, UTB.
- Bayer, M., Sixt, M. & Müller, D. (2018). Bildung und Raum – Eine neue alte Debatte. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (S. 11–19). Waxmann.
- Beck, S. & Reinhardt, M. (2014). Das Bildungs- und Kompetenznetzwerk Offene Kompetenzregion Westpfalz der Hochschule Kaiserslautern. In D. Nittel, R. Tippelt & J. Wahl (Hrsg.), *Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens* (S. 52–61). Pedocs.

- Beck, U. (1996). Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse* (S. 19–112). Suhrkamp.
- Behringer, F. (1997). Regionale Disparitäten in der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung und Ansatzpunkte ihrer Erklärung. In R. Dobischat & R. Husemann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension* (S. 277–294). Ed. Sigma.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B. & Manitus, V. (2016). Auf dem Weg zu einer raumorientierten Schulsystemforschung. Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 48–61.
- Berkemeyer, N. & Pfeiffer, H. (2006). Regionalisierung – neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schultz-Zander (Hrsg.), *Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 161–194). Juventa.
- Bernhard, C. (2017). *Erwachsenenbildung und Region: Eine empirische Analyse in Grenzräumen* (1. Aufl.). W. Bertelsmann Verlag.
- Bildungsregion Friesland (o. J.). *Die Bildungsregion Friesland*. <https://www.bildungsregion-friesland.de/home.html>.
- Böckmann, L., Jedinger, S. & Kirschey, T. (2016). *Rheinland-Pfalz 2060. Erwerbspersonenvorausberechnung. Basisjahr 2014*. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2002). Regionale Strukturen der Weiterbildung. In Institut für Länderkunde, A. Mayr & M. Nutz (Hrsg.), *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland* (S. 52–55). Spektrum.
- Buch, F. (2006). Demographischer Wandel im Hochschulsystem. *Wissenschaftsmanagement*, 2, 43–48.
- Bühl, A. (1997). *Die virtuelle Gesellschaft: Ökonomie, Kultur und Politik im Zeichen des Cyberspace*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesamt für Bevölkerungsforschung (2014). *Zeitaufwand von Erwerbstätigen für den Hinweg zwischen Wohnort und Arbeitsstätte, 2012*. BiB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (o. J.). *Was bringen berufsbegleitende Kurse und Lehrgänge für die Erwerbskarriere?* BIBB.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.a). „Lernen vor Ort“ – Öffentliches und privates Engagement für gutes Bildungsmanagement in Städten und Kreisen. BMBF. <http://www.lvo.transferinitiative.de/de/98.php>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.b). *Bildung Integriert: Wie unterstützt das Programm ‚Bildung integriert‘ Kommunen?* BMBF. <https://www.transferinitiative.de/bildung-integriert.php>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.c). *Factsheet Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement*. BMBF.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.d). *Hochschulen öffnen sich neuen Zielgruppen*. BMBF. <https://www.bmbf.de/de/hochschulen-oeffnen-sich-neuen-zielgruppen-1039.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.e). *Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement*. BMBF. <https://www.bmbf.de/de/kommunales-bildungsmanagement-75.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010). *Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“: Präambel*. BMBF. <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/bund-laender-vereinbarung>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019a). *Gemeinsam kommunale Bildungslandschaften gestalten*. BMBF. <https://www.transferinitiative.de/26.php>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019b). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn: Referat Statistik, Internationale Vergleichsanalysen.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018). *Kindertagesbetreuung kompakt: Ausbaustand und Bedarf 2017*. BMFSFJ.
- Bürmann, M. & Frick, F. (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas: Teilnahme und Angebot in Bundesländern und Raumordnungsregionen*. Bertelsmann Stiftung.
- Bürmann, M. & Frick, F. (2016). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Kreise und kreisfreie Städte: Zusammenfassung der Ergebnisse*. Bertelsmann Stiftung.
- Burs, M. (2010). Diskursiver Wandel und räumliche Bezüge in der deutschen Hochschulentwicklung. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 19, 140–153.
- Büttner, M., Leopold, L. & Posvic, M (2015). *Projektfizierung durch EU-Förderung: Konturen und Tätigkeitsbereiche der EU-Projektwelt*. DFG.
- Buzan, B. (1998). Asia-Pacific: What sort of region in what sort of world? In C. Brook & A. McGrew (Hrsg.), *Asia-Pacific in the new world order* (S. 68–87). Taylor and Francis.
- Caruso, M. & Ressler, P. (2013). Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil: The two-tier system: A structural change in the school system? Introduction. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 451–454.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). L. Erlbaum Associates.
- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2009). Bürgerschaftliche Sozialpolitik. *Der pädagogische Blick*, 2, 81–91.
- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2011). *Handbuch Kommunale Sozialpolitik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2005). Aneignung. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (1. Aufl., S. 295–312). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Desjardins, R. & Rubenson, K. (2013). Participation patterns in adult education: The role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48(2), 262–280.
- Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission (1975). *Bericht*, 75. *Entwicklungen im Bildungswesen*. Deutscher Bildungsrat.

- Diaz-Bone, R. (2006). *Statistik für Soziologen* (2. Aufl.). UVK, UTB.
- Diaz-Bone, R. & Künemund, H. (2003). *Einführung in die binäre logistische Regression*. Mitteilungen aus dem Schwerpunktbereich Methodenlehre, Freie Universität Berlin, Fachbereich Politik und Sozialwissenschaften, Berlin.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2015a). Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen – eine Einführung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch* (S. 11–22). Waxmann.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2015b). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen: Ein Handbuch*. Waxmann.
- Dobischat, R., Düsseldorf, C., Nuissl, E. & Stuhldreier, J. (2006). Lernende Regionen – Begriffliche Grundlagen. In E. Nuissl, R. Dobischat, K. Hagen & R. Tippelt (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 23–33). W. Bertelsmann Verlag.
- Döring, J., & Thielmann, T. (2009). *Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen*. Transcript.
- Durrer, F. & Heine, C. (1993). *Studienaufnahme und regionale Mobilität: Eine vergleichende Analyse der Abiturienten 90, 91 und 92 aus den neuen Ländern*. HIS Kurzinformation.
- Durrer, F. & Heine, C. (1996). *Studienaufnahme und regionale Mobilität: Eine länderbezogene Analyse der Hochschulwahl der Studienberechtigten 90, 92 und 94*. HIS Kurzinformation.
- Ebner, C. & Ehlert, M. (2018). Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland: Does Further Education lead to Career Advancement? Non-Formal Further Training and Labour Market Mobility in Germany. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70, 213–235.
- Ebner von Eschenbach, M. (2017). Im Grenzbereich des Räumlichen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(1), 91–118.
- Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und Positionierung: Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (1. Aufl., S. 67–78). W. Bertelsmann Verlag.
- Eckert, T. & Tippelt, R. (2017). Learning Regions – Learning Cities – Learning Communities: Auf dem Weg zur Gestaltung regionaler Bildungsräume? In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 49–64). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Egger, R. (2017). Der Nutzen von Datenerhebungen: Interview mit Ekkehard Nuissl. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 4, 6–9.
- Elias, J. (1979). Andragogy revisited. *Adult Education*, 29(4), 252–256.
- Elias, N. (2002). *Die höfische Gesellschaft: Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie*. Suhrkamp.
- Emmerich, M. (2011). *Bildungsregionen*. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Schulpädagogik*. Juventa.

- Emmerich, M. (2016). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsstrategie im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 385–409). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. W. Bertelsmann Verlag.
- Engel, T., Rheinheimer, A. & Lang, E. (2017). *Befragung zum Mobilitätsverhalten der Studierenden und MitarbeiterInnen an der TU Kaiserslautern*. IMOVE, Technische Universität Kaiserslautern.
- Erler, I. (2016). Lernende Regionen als Vernetzung von Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. In R. Egger & A. Posch (Hrsg.), *Lernweltforschung: Band 18. Lebensentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang?* (1. Aufl., S. 169–158). Springer Fachmedien.
- Faber, W. (1994). Weiterbildung der Landbevölkerung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 606–612). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faber, W., Bönnen, R. & Dieckhoff, K. (1981). *Das Dorf ist tot – es lebe das Dorf: Erwachsenenbildung im ländlichen Raum* (1. Aufl.). Patmos-Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. & Faulstich, P. (2008). *Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fickermann, D. (1997). Soziale Aspekte der Bildungsbeteiligung. In P. Zedler & H. Weishaupt (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel. Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern* (S. 147–168). Dt. Studien-Verl.
- Fickermann, D., Schulzeck, U. & Weishaupt, H. (2002). Unterschiede im Schulbesuch. In Institut für Länderkunde/A. Mayr & M. Nutz (Hrsg.), *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland* (S. 40–43). Spektrum.
- Florida, R. L. (2014). *Rise of the creative class – revisited*. Basic Books.
- Foucault, M. (1967). Des espaces autres: Conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46–49.
- Friebel, H. (1993). Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmerinnen. In H. Friebel (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang* (S. 1–53). Klinkhardt.
- Friedrichs, J. (1977). *Stadtanalyse – Soziale und räumliche Organisation der Gesellschaft*. Rowohlt.
- Fritsch, M., Henning, T., Slavtchev, V. & Steigenberger, N. (2008). Hochschulen als regionaler Innovationsmotor? *Arbeitspapier*, 158, 5–43.
- Fürst, D. (2002). Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 9, 22–24.
- Gabe, T., Abel, J., Ross, A. & Stolarick, K. (2012). Knowledge in cities. *Urban Studies*, 49(6), 1179–1200.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.

- Gehrmann, A., Pelzmann, S. & Matthes, D. (2015). Regionales Bildungsmonitoring. In T. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 341–350). Springer VS.
- Geissler, C. (1965). *Hochschulstandorte und Hochschulbesuch*. Gebrüder Jänecke Verlag.
- Gemeinsame Landesplanung Hamburg/Niedersachsen/Schleswig-Holstein (2000). *Metropolregion Hamburg: Regionales Entwicklungskonzept. REK 2000*. Hamburg. Hamburg, Hannover, Kiel.
- Gerhardter, G. (2001). Region mit Köpfchen – oder: wie steuert man ein Konstrukt? In U. Matthiesen & G. Reutter (Hrsg.), *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* (S. 59–66). W. Bertelsmann Verlag.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Campus-Verl.
- Göschel, A., Herly, U., Krämer, J., Schardt, T. & Wendt, G. (1980). Zum Gebrauch von sozialer Infrastruktur im städtebaulichen und sozialen Kontext. In U. Herlyn (Hrsg.), *Großstadtstrukturen und ungleiche Lebensbedingungen in der Bundesrepublik*. Campus Verl.
- Götte, M. (1959). *Volkshochschule in einer Industriegroßstadt am Beispiel der Volkshochschule Dortmund*. Dortmund.
- Grabl, W. (2013). Bildungsregion Bayerischer Wald: Ein Erfahrungsbericht, der Herausforderungen, Möglichkeiten und Chancen verdeutlicht. *Schulverwaltung Bayern*, 36, 132–136.
- Hameyer, U. (2014). Regionale Bildungsnetzwerke zwischen Steuerung und Autonomie: Innovations- und Umsetzungsstandards. In S. G. Huber (Hrsg.), *Praxishilfen Schule. Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 49–56). Carl Link.
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Waxmann.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Blackwell.
- Hauss, F., Land, R. & Willich, A. (2006). Umbruch der Agrarverfassung und Zerfall der ländlichen Gesellschaft. *Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte*, 37, 31–38.
- Hechler, D. (2013). Von der Hochschule in der funktionalistischen Stadt zur Hochschule in der kreativen Stadt: Die Theorieangebote und ihre zentralen Erklärungsthesen. In P. Pasternack (Hrsg.), *Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 57–88). Akad. Verl.-Anst.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Klostermann.
- Heinbach, G. & Rohs, M. (2019). Vizepräsident_innen als Akteure in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung: Ein Forschungsbericht. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 40–46.
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2016). Third Mission von Hochschulen: Eine Definition. *Das Hochschulwesen*, 64, 16–22.
- Hochschule Kaiserslautern (2020). *Verbundprojekt OKWest*. OKWest. <http://www.kompetenzregion-rlp.de/>.

- Hochschulrahmengesetz (2007). § 2(1): HRG.
- Höfer, C. (2002). Schulaufsicht auf dem Weg in eine Regionale Bildungslandschaft. In H.-G. Rolff & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 91–110). Luchterhand.
- Hofhues: (2015). Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Hochschule. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 1–14). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Höhne, T. (2010). Bildungsregionen: Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume. *Tertium Comparationis*, 16(2), 179–199.
- Hovdhaugen, E. & Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 560–577.
- Hradil, S. (2006). Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44–45, 3–10.
- Huber, S. G. (2014). Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Praxishilfen Schule. Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 3–29). Carl Link.
- Hummelsheim, S. (2010). *Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. Studententexte für Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann Verlag.
- Hveem, H. (2000). Explaining the regional phenomenon in an era of globalization. In R. Stubbs & G. R. D. Underhill (Hrsg.), *Political economy and the changing global order* (3. Aufl., S. 70–81). Oxford University Press.
- IHK Pfalz (2020). *Wirtschaftsraum Pfalz*. IHK. <https://www.pfalz.ihk24.de/infrastruktur-und-digitale-wirtschaft/zahlen-und-fakten/pfaelzische-wirtschaft/wraum-pfalz-1285138>.
- Imhäuser, K.-H. (2013). Bildungsregionen auf dem Weg: Inklusive Bildung in einer Städte-region – Aachen. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 1, 29–40.
- Jahre, L. & Zimmermann, A. (2015). Kooperation in der Bildungsregion Mannheim: Das Unterstützungssystem MAUS. *Schulverwaltung Baden-Württemberg*, 24, 46–48.
- Johnston, R. J. (1978). Klassifikation und Regionsabgrenzung: Einige Hinweise zu Methoden und Verfahren. In P. Sedlacek (Hrsg.), *Wege der Forschung: Bd. 195. Regionalisierungsverfahren* (S. 305–325). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jörissen, B. (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 211–235). kopaed.
- Kalman, M. (1997). Regionalismus/Regionalisierung. In U. Albrecht & H. Volger (Hrsg.), *Lexikon der Internationalen Politik* (S. 436–439). R. Oldenbourg.
- Klemm, U. (1997). *Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung: Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum*. DIE.
- Klemm, U. (2015). Eigenständige Regionalentwicklung als Leitidee für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum: Erfahrungen seit den 1980er Jahren und Perspektiven für das 21. Jahrhundert. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 80. Bildung im Raum* (S. 75–100). Schneider-Verlag Hohengehren.

- Knowles, M. S. (1970). *Modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Follet Publishing Co.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2012). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7. Aufl.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kokemohr, R. & Koller, H.-C. (1996). Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung: Vol. 6. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl., S. 90–120). Leske + Budrich.
- Kolleck, N. (2015). Innovationen und Bildungslandschaften: Ergebnisse Sozialer Netzwerkanalysen. In R. Fischbach, N. Kolleck & G. de Haan (Hrsg.), *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten* (S. 55–67). Springer VS.
- Koller, G. (2019). Die Entwicklung der Bildungsregion Forchheim: Über die Genese einer Bildungslandschaft. *Schulverwaltung Bayern*, 42, 117–120.
- Kopp, B. (2008). Bildungssteuerung: Vom Drehen an der Stellschraube zur Governance. *Trends in Bildung international*, 19, 1–36.
- Krais, B. (2001). Rezension: Martina Löw: Raumsoziologie. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2, 347–348.
- Kraus, K. (2015). Dem Lernen Raum geben: Planung, Gestaltung und Aneignung pädagogischer Räume. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 80. Bildung im Raum* (S. 17–32). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago University Press.
- Kühn, A. (2008). Bildungsberichterstattung aus regionaler und kommunaler Perspektive. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 7, 15–19.
- Kühn, A. (2011). Die Herkunft der Studierenden an den Hochschulen in Baden-Württemberg. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 5, 23–29.
- Kühnel, S. & Krebs, D. (2004). *Statistik für die Sozialwissenschaften: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016). *Landesprogramm Bildungsregionen Baden-Württemberg: Gemeinsam zum Bildungserfolg*. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg.
- Landfried, K., Hildenbrand, M. & Fuchs, S. (1983). Innovationsförderung durch Hochschulen. Zur Regionalentwicklung und Hochschulstabilisierung am Beispiel Kaiserslautern. *Informationen zur Raumentwicklung*, 9(5), 149–157.
- Landkreis Sigmaringen (o. J.). *Bildungsregion*. Landkreis Sigmaringen. <https://www.landkreis-sigmaringen.de/de/Landratsamt/Kreisverwaltung/Fachbereiche/Stabsstelle-Bildung-Schule/Bildungsregion>.
- Landratsamt Donauries (2020). *Aufbau eines Datenbasierten Kommunalen Bildungsmanagements*. Landratsamt Donauries. <http://donauries.bayern/bildung/bildungsmanagement/aufbau-eines-datenbasierten-kommunalen-bildungsmanagements/>.

- Langer, M. F., Stuckrad, T. & Herdin, G. (2009). *Der CHE Datenatlas für das deutsche Hochschulsystem: Grundlage einer Demographierisiko- und Marketingchancen-Bewertung von und für Hochschule*. CHE.
- Lefebvre, H. (1968). *Le droit à la ville*. Anthropos.
- Lefebvre, H. (1970). *La Révolution urbaine. Idées*. Gallimard.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Anthropos.
- Lippuner, R., & Lossau, J. (2004). In der Raumfalle. Eine Kritik des spatial turn in den Sozialwissenschaften. In G. Mein & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Kultur- und Medientheorie. Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien* (S. 47–64). Transcript.
- London, J. & Thornton, J. (1973). Book reviews: Adult education for the 1970's: Promise or illusion. *Adult Education*, 24(1), 60–72.
- Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: Lifelong learning and local government*. Routledge.
- Löw, M. (03. Juni 2005). *Granada oder die Entdeckung des Arabischen: Eine raumsoziologische Analyse*. Altertumswissenschaftliches Kolleg der Fakultät für Philosophie der Universität Heidelberg. Heidelberg.
- Löw, M. (2017). *Raumsoziologie* (9. Aufl.). Suhrkamp.
- Manitius, V., Berkemeyer, N., Brüsemeister, T. & Bos, W. (2015). Regionalisierung im Bildungsbereich. *Journal for educational research online*, 7, 7–13.
- Marks, S. (2015). *Region als Bezugsraum für Hochschulentwicklung. Regionsdefinition für das Projekt E-hoch-B* (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E-hoch-B). TUK. <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/4111>.
- Martin, A. & Schömann, K. (2015). Weiterbildung in den Regionen: Möglichkeiten und Herausforderungen der Raumanalyse. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Bildungslandschaften*, 4, 28–30.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (2017). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. W. Bertelsmann Verlag.
- Mayntz, R. (1987). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In T. Ellwein, J. J. Hesse, R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft* (S. 89–110). Nomos.
- Mayntz, R. (2004). *Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?* (MPIfG Working Paper, 04/1). Köln.
- Mayntz, R. (2008). Von der Steuerungstheorie zur Global Governance. In G. F. Schuppert & M. Zürn (Hrsg.), *Politische Vierteljahresschrift Sonderheft: 41/2008. Governance in einer sich wandelnden Welt* (1. Aufl., S. 43–60). VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Meister, J.-J. (1971). *Erwachsenenbildung in Bayern: Empirisch-statistische Analyse einer kritischen Bestandaufnahme in Bayern*. Klett.
- Mendes Passos, A. & Rewin, L. (2016). *Analyseverfahren der Kompetenzprofilierung: Stellenanzeigenanalysen, Curriculumabgleich und Lehrendeninterviews* (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E-hoch-B, 5). TUK.

- Merriam, B. (2018). Adult learning theory: Evolution and future directions. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning* (S. 83–96). Routledge.
- Merriam, B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3. Aufl.). Jossey-Bass.
- Meulemann, H. & Weishaupt, H. (1976). Determinanten des Bildungsgefälles in Großstädten: Eine exemplarische Analyse von Angebot und Nachfrage in vier Bildungsbereichen, mit besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung. In Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission: Bd. 58. Zur Standortplanung von Bildungseinrichtungen* (1. Aufl., S. 57–130). Klett.
- Miller, G. A. & Johnson-Laird, P. N. (1976). *Language and perception*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Minderop, D. (2010). Bildungsregionen in Niedersachsen: Teil 2: Eine Idee findet Resonanz. *Schulverwaltung Niedersachsen*, 21, 38–41.
- Ministerium der Justiz Rheinland-Pfalz (2003). *Landesplanungsgesetz*. Ministerium der Justiz Rheinland-Pfalz.
- Ministerium für Gesundheit und Verbraucherschutz Saarland (2019). *Demographischer Wandel im Saarland: Zahlen, Daten, Fakten*. Stabsstelle Demographischer Wandel.
- Morris, T. H. (2018). Vocational education of young adults in England: a systemic analysis of teaching-learning transactions that facilitate self-directed learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 13(2), 1–25.
- Morris, T. H. (2019). Adaptivity through self-directed learning to meet the challenges of our ever-changing world. *Adult Learning*, 30(2), 56–66.
- Morris, T. H. & Steinmüller, B. (i. E.). Continuing education in Germany: Examining participation barriers in our rapidly changing digital age.
- Naegele, G. (2010). Kommunen im demographischen Wandel. Thesen zu neuen An- und Herausforderungen für die lokale Alten- und Seniorenpolitik. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43(2), 98–102.
- Neumann, I. (1994). A region-building approach to Northern Europe. *Review of International Studies*, 20(1), 53–74.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2016). Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch. In F. Brümmer, T. Brüsemeister, J. Klausning, M. Lindner, K. Lüthi, S. Niedlich, M. K. Opper & M. Rädler. *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 75–96). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nugel, M. (2016). Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 9–29.
- Nuissl, E. (1995). *Standortfaktor Weiterbildung*. Klinkhardt.
- Nuissl, E. (2003). Beschäftigungsfähigkeit in der Region. In A. Bredow, R. Dobischat & J. Rottmann (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven* (S. 391–398). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Nuissl, E. (2006). Einleitung. In E. Nuissl, R. Dobischat, K. Hagen & R. Tippelt (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 18–22). W. Bertelsmann Verlag.

- Nuissl, E., Dobischat, R., Hagen, K. & Tippelt, R. (2006). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Regionale Bildungsnetze: Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. W. Bertelsmann Verlag.
- Nuissl, E. & Nuissl, H. (2015). *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 80. Bildung im Raum*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Nutz, M. (1991). *Räumliche Mobilität der Studierenden und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens bei der Studienortwahl und der Einzugsgebiete der Universitäten*. Dissertation, Universität Köln, Köln.
- Offerhaus, J. K. (2014). *Further training in Germany: Continuous participation and the impact of attitudes and personality*. Dissertation, Universität Bremen, Bremen.
- Panke, D. (2017). Der Neue Regionalismus. In S. Koschut (Hrsg.), *Regionen und Regionalismus in den Internationalen Beziehungen* (S. 21–37). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pasternack, P. (2010). *Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Relativ prosperierend: Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*. Akad. Verl.-Anst.
- Pasternack, P. (2013a). *Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*. Akad. Verl.-Anst.
- Pasternack, P. (2013b). *Die Hochschule: 2013, Beiheft. Regional gekoppelte Hochschulen: Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*. Halle, Saale, Lutherstadt Wittenberg: Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt; Inst. für Hochschulforschung HoF.
- Pasternack, P. & Zierold, S. (2014). *Überregional basierte Regionalität: Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen; kommentierte Thesen. Die Hochschule: 2014, Beiheft*. Halle, Saale, Halle-Wittenberg: Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt; Inst. für Hochschulforschung (HoF).
- Pfeiffer, W. (1990). *Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung: Teilnehmeranalysen und Freizeituntersuchungen einer mittelstädtischen Volkshochschule*. Waxmann.
- Regionales Leitungsteam Kreis Herford (2012). *2. Bildungskonferenz: Dokumentation und Ergebnisse*. Regionales Leitungsteam Kreis Herford.
- Regionalverband Südniedersachsen e. V. (2006). *Wissens-Region Göttingen: Regionale Entwicklungs-Strategie (RES)*. Regionalverband Südniedersachsen.
- Reyhn, R. (2018). Gemeinsam verantwortlich statt getrennt zuständig: Ein Jahrzehnt Bildungsregion Südniedersachsen. *Bildung und Erziehung*, 71(3), 292–312.
- Rohs, M. (o. J.). *Überblick zum Teilvorhaben „Evidenzbasierte Hochschulforschung und Angebotsentwicklung“: Projektantrag EhochB – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung – Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte Kompetenzentwicklung*.
- Rohs, M. (2010). Zur Neudimensionierung des Lernortes. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33(2), 34–45.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 3–38). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Rohs, M. & Ganz, M. (2015). MOOCs and the claim of education for all: A disillusion by empirical data. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 1–18.
- Rohs, M., Schmidt, H.-J. & Dallmann, H.-U. (2020). *Aufstieg durch Bildung?: Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung*. wbv Media.
- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2019a). Die Potenziale wissenschaftlicher Weiterbildung für die Region. In R. Arnold, M. Rohs & M. Lermen (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie* (S. 47–76). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2019b). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 195–214). Springer VS.
- Rohs, M., Steinmüller, B. & Bender, J. (2019). *Weiterbildung an Hochschulen. Eine Fallstudie am Beispiel der Technischen Universität Kaiserslautern*. TUK. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-56190>.
- Rohs, M., Vogel, C. & van de Water, D. (2018). Evidenzbasierte Angebotsentwicklung als Grundlage nachfrageorientierter Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 61–79). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Römer, K. (2012). *Bildungsregionen auf dem Weg: Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg und Oberspreewald-Lausitz*. Deutsche UNESCO-Kommission.
- Rubenson, K. (2010). Barriers to participation in adult education. In P. L. Peterson, E. L. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (3. Aufl., S. 560–577). Elsevier.
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974). *Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung*. Abschlussbericht. Bielefeld.
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß: Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaub, G. (2009). Regionales Übergangsmanagement Schule – Beruf in der Bildungsregion Kreis Herford. *Lehren & Lernen*, 35, 19–25.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2004). *Wörterbuch Pädagogik* (6. Aufl.). Dt. Taschenbuch-Verl.
- Schmidt, H.-J., Rohs, M. & Arnold, D. (2018). *Ergebnisbroschüre der 1. Förderphase im Projekt E hoch B. Ziele und Ergebnisse der ersten Projektphase*. Hochschule Kaiserslautern/Technische Universität Kaiserslautern/Hochschule Ludwigshafen.
- Schönstein, V. & Merklin, A. (2009). *Das Modell Bildungsregion: mehr Bildungserfolge in der Region durch eine kommunalstaatliche Verantwortungsgemeinschaft*. Bertelsmann Stiftung.
- Schroer, M. (2016). *Räume, Orte, Grenzen: Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums* (5. Aufl.). Suhrkamp.
- Schwerdtfeger, J. & Andräs, H.-J. (1970). Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildung: Eine empirisch-statistische Untersuchung. *Bildung in neuer Sicht - Reihe A*, 22, 27–43.

- Schwikal, A. (2020). Evaluation des Ansatzes der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung. In M. Rohs, H.-J. Schmidt & H.-U. Dallmann (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung*. wbv Media.
- Schwikal, A. & Steinmüller, B. (2017). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine empirische Analyse auf Basis von Studierendendaten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 45–52.
- Schwikal, A., Steinmüller, B. & Rohs, M. (2017). Bedarfsorientierte Entwicklung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschulmanagement*, 12(2–3), 79–88.
- Schwikal, A., Steinmüller, B. & Rohs, M. (2019). Von der Angebots- zur Nachfrageorientierung: Evidenzbasierte Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 5, 12–15.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus: Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In M. S. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik. Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (4. Aufl., S. 141–150). Springer VS.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). *Die Mobilität der Studienanfänger/-innen und Studierenden in Präsenzstudiengängen an Hochschulen in Trägerschaft der Länder in Deutschland 2017*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz.
- Sendzik, N. (2018). *Pfadabhängigkeiten in Bildungsregionen. Regionale Bildungsbüros als „agents of change“?* Dissertation, Technische Universität Dortmund, Dortmund.
- Shevky, E. & Bell, W. (1974). Sozialraumanalyse. In P. Atteslander & B. Hamm (Hrsg.), *Neue wissenschaftliche Bibliothek Soziologie: Materialien zur Siedlungssoziologie* (S. 125–139). Kiepenheuer & Witsch.
- Sinz, M. (2005). Region. In E.-H. Ritter (Hrsg.), *Handwörterbuch der Raumordnung* (4. Aufl., S. 919–923). Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. Verso.
- Spiegel Online (2019). Einsteigen, bitte! Noch nie gab es in Deutschland so viele Pendler wie heute. Sind Sie einer von ihnen? Dann ist das Ihre Geschichte. *Spiegel*. <https://cdn.www.spiegel.de/producing/wirtschaft/2018/pendler/v1/pendler.html>.
- Spindler, M. (2015). *Regionalismus im Wandel: Die neue Logik der Region in einer globalen Ökonomie* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2007). *Kindertagesbetreuung regional 2006: Ein Vergleich aller 439 Kreise in Deutschland*. Statistische Ämter des Bundes und der Länder.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2008). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen: Dritte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CUTS3)*. Statistisches Bundesamt.

- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). *Erwerbstätigkeit – Berufsspendler: Erwerbstätige nach Stellung im Beruf, Entfernung, Zeitaufwand und benutztem Verkehrsmittel für den Hinweg zur Arbeitsstätte 2016 in %*. Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (o. J.). *Mein Kreis, meine kreisfreie Stadt*. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2018). *Regionale Unterschiede beim verfügbaren Einkommen*. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2020). *Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen: Zeitreihen regional: Bruttowertschöpfung zu Herstellungspreisen 1992 bis 2017 nach Wirtschaftsbereichen und nach Verwaltungsbezirken*. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz.
- Steinmüller, B. (2015). *Studentische Urbanität. Art und Auswirkungen der Prägung urbanen Raumes durch Studierende: Eine vergleichende Fallstudie in den Universitätsstädten Heidelberg und Montpellier*. Masterarbeit, Universität Heidelberg, Heidelberg.
- Steinmüller, B. & Schwikal, A. (2018). *Weiterbildungsbedarfe in der Bevölkerung der Region Westpfalz: Konzeption und Ergebnisse einer quantitativen Studie* (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E-hoch-B, 20). TUK. https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/5215/_Steinmueller_Schwikal_2018_Bevoelkerungsbefragung.pdf.
- Stern, C., Ebel, C., Schönstein, V. & Vorndran, O. (2008). *Bildungsregionen gemeinsam gestalten: Erfahrungen, Erfolge, Chancen*. Bertelsmann Stiftung.
- Stoetzer, M.-W. & Krähmer, C. (2007). *Regionale Nachfrageeffekte der Hochschulen – methodische Probleme und Ergebnisse empirischer Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland*. Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung, Fachhochschule Jena, Fachbereich Betriebswirtschaft, Jena.
- Tegge, D. (2015). Steuerung von Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch* (S. 23–46). Waxmann.
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. Zentrum für Interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR), Ruhr-Universität Bochum, Bochum.
- Tews, J. (1911). *Großstadtpädagogik*. Leipzig.
- Tippelt, R. (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. W. Bertelsmann Verlag.
- Tippelt, R., Weiland, M., Liebenwein, S. & Barz, H. (2003). *Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann Verlag.
- Töpfer, T. (2009). Bildungsgeschichte, Raumbegriff und kultureller Austausch in der frühen Neuzeit: „Bildungslandschaften“ zwischen regionaler Verdichtung und europäischer Ausstrahlung. In M. North (Hrsg.), *Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuzeitforschung* (S. 115–139). Böhlau.

- Töpfer, T. (2016). „Bildungsräume“ und „Bildungslandschaften“ – Raumbezogene Forschungskategorien aus Sicht der Bildungsgeschichte. Konzeptionelle und methodische Perspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 83–99.
- Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Niedersachsen (2015). *Bildung vernetzt denken – Bildungsregionen in Deutschland*. Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Niedersachsen. <https://www.transferagentur-niedersachsen.de/information/newsletter-transferkompakt/sep2015/bildungsregionen/>.
- Trautmann, L. (2015). Bildungsnetzwerke in der Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Bildungslandschaften*, 4, 34–36.
- Truninger, F. & Wolf, S. (2006). *Heterotopien: Manuskript*. http://wiki.arch.ethz.ch/twiki/pub/Control/DiplWahlws0506/14_zuri.pdf.
- Van Winden, W. (2010). Knowledge and the european city. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 101, 100–106.
- VBW – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (2019). *Region und Bildung. Mythos Stadt – Land: Gutachten* (1. Aufl.). Waxmann.
- Verbundprojekt EhochB. *Projektbeschreibung*. TUK. <https://www.e-hoch-b.de/projektbeschreibung/>.
- Walker, M. (2005). Herkunft der Studierenden an Baden-Württembergs Hochschulen. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 6, 3–10.
- Weber, C. & Neureuther, J. (2017). *Prozessschritte einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung* (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E-hoch-B, 9). TUK.
- Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 217–231). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. (2017). *Kommunale Ansatzpunkte bildungspolitischer Steuerung*. Trier: Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement, Agentur RLP-SL.
- Weishaupt, H. & Böhm-Kasper, O. (2011). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 789–799). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. & Steinert, B. (1991). *Regionale Disparitäten in Hessen: statistische Merkmale, Bezüge zur Weiterbildung*. Gutachten für die Gutachtergruppe „Bestand und Perspektiven der Weiterbildung in Hessen“ an der Gesamthochschule Kassel/Frankfurt a. M., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Gesamthochschule Kassel/Frankfurt a. M., Kassel/Frankfurt a. M.
- Weiss, P. (2005). *Raumrelationen und Objekt-Regionen. Psycholinguistische Überlegungen zur Bildung lokalisationspezifischer Teilräume*. Deutscher Universitäts-Verlag.
- Weiß, C. (2017). Donau-Iller: Fallstudien. In A. Martin, K. Schömann, J. Schrader & H. Kuper (Hrsg.), *Deutscher Weiterbildungsatlas* (S. 136–150). W. Bertelsmann Verlag.
- Werlen, B. (1997). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen: Globalisierung, Region und Regionalisierung* (Bd. 2). F. Steiner.
- Westphal, K. (2007). *Koblenzer Schriften zur Pädagogik. Orte des Lernens: Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Juventa.
- Williams, L.-K. (2010). *Zur Konstruktion einer Region: Die Entstehung der Ostseekooperation zwischen 1988 und 1992* (1. Aufl.). BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.

- Wissel, C. (2009). Von Silikon- und Sonnentälern: Der Neue Regionalismus und die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung in der Region. *Die Hochschule*, 1, 16–38.
- Wittenbrink, L. & Frick, F. (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas: Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten*. Bertelsmann Stiftung.
- Zymek, B., Sikorski, S., Franke, T., Ragutt, F. & Jakubik, A. (2006). Die Transformation regionaler Bildungslandschaften: Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995–2003. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schultz-Zander (Hrsg.), *Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 195–220). Juventa.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Aufbau der Arbeit	17
Abb. 2	Annäherung: Bestandteile des Kompositums Bildungsregion	24
Abb. 3	Aufbau und Argumentationsgang des Theorieteils	25
Abb. 4	Unschärferelation von Daten und Region	35
Abb. 5	Die drei Analyseebenen der Verbindung von Bildung und Region	41
Abb. 6	The regional innovation system as a local circulation between globally-connected regional innovators	56
Abb. 7	Bildung und Region: das Kompositum dekonstruiert	75
Abb. 8	Bestimmungsfaktoren der Ausgestaltung von Bildungsregionen in einander begründender Reihenfolge	76
Abb. 9	Empirisch-reflexive Gesamtkonzeption einer Bildungsregion	79
Abb. 10	Struktur des Projektes E ^B	88
Abb. 11	Forschungsleitende Fragen im Projektkontext	90
Abb. 12	Dimensionsraster zur Kategorisierung von Weiterbildungen an Hochschulen	99
Abb. 13	Ziele der Falluntersuchung	102
Abb. 14	Design der Falluntersuchung	103
Abb. 15	Übersicht der Datengrundlage der Falluntersuchung	105
Abb. 16	Übersicht über den Prozess der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung im Kontext des Projektes	117
Abb. 17	Zwecke, Akteur:innen und Aktionen in der E ^B -Region	124
Abb. 18	Einführung in die bedarfsorientierte Entwicklung von Bildungsangeboten	125
Abb. 19	E ^B -Projektregion	128
Abb. 20	Berufs- und Bildungspendeln in Deutschland	131
Abb. 21	Mobilitätsstruktur und Fahrtzeiten der Region	134
Abb. 22	Ergebnisse der Mobilitätsbefragung der TU Kaiserslautern	136

Abb. 23	Wohnorte der Studierenden des DISC der TU Kaiserslautern im WS 2016/2017	139
Abb. 24	Aus Unternehmenssicht interessante Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen	159
Abb. 25	Die Akzeptanz des zeitlichen Umfangs von Weiterbildungen aus Unternehmenssicht	161
Abb. 26	Teilnahmemotiv: berufliches vs. privates Interesse	162
Abb. 27	Einstellungen gegenüber der Weiterbildungsteilnahme	164
Abb. 28	Scatterplot der Cluster-Zugehörigkeit	171
Abb. 29	„Umbrella considerations“ über die Gestaltungsumstände von Weiterbildungsangeboten	174
Abb. Z01	Topografie und Landschaftstypen innerhalb der Untersuchungsregion	221
Abb. Z02	Beruflich auspendelnde Kaiserslauterer: Gesamtübersicht	222
Abb. Z03	Beruflich auspendelnde Kaiserslauterer: die 50 häufigsten Ziele	222
Abb. Z04	Beruflich Einpendelnde nach Kaiserslautern: Gesamtübersicht	223
Abb. Z05	Beruflich Einpendelnde nach Kaiserslautern: die 50 häufigsten Wohnorte	223
Abb. Z06	Verteilung der Wohnbevölkerung der Untersuchungsregion	224
Abb. Z07	Bevölkerungsvorausberechnung für die Untersuchungsregion und das Jahr 2040	225
Abb. Z08	Potenzialausschöpfung der Weiterbildungsteilnahme auf Kreisebene der Untersuchungsregion	226
Abb. Z09	Potenzialausschöpfung und Bruttowertschöpfung in den Landkreisen der Untersuchungsregion	226
Abb. Z10	Potenzialausschöpfung und Haushaltsnettoeinkommen in den Landkreisen der Untersuchungsregion	227

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Übersicht über Landesprogramme regionaler Bildungssteuerung	45
Tab. 2	Übersicht der strukturellen Kennwerte der Untersuchungsregion	144

Tab. 3	Operationalisierung der Variablen für das Regressionsmodell zu Weiterbildungsteilnahme	147
Tab. 4	Logistische Regression – Einfluss von Geschlecht, Alter, Ausbildung, Abitur, Erwerbstätigkeit, beruflicher Stellung, Selbstständigkeit, Branche, Familienstand, Kindern und Migrationsstatus auf die Weiterbildungsbeteiligung	151
Tab. 5	Einstellungen zu Weiterbildung korreliert mit Kontrollvariablen	166
Tab. 6	Rotierte Faktorladungen der Hauptkomponentenanalyse	169
Tab. 7	Mittelwertvergleiche demografischer Merkmale zwischen den Clustern	172
Tab. 8	Ergebnisse der logistischen Regression des Gesamtmodells regionaler Weiterbildungsteilnahme	178

Anhang

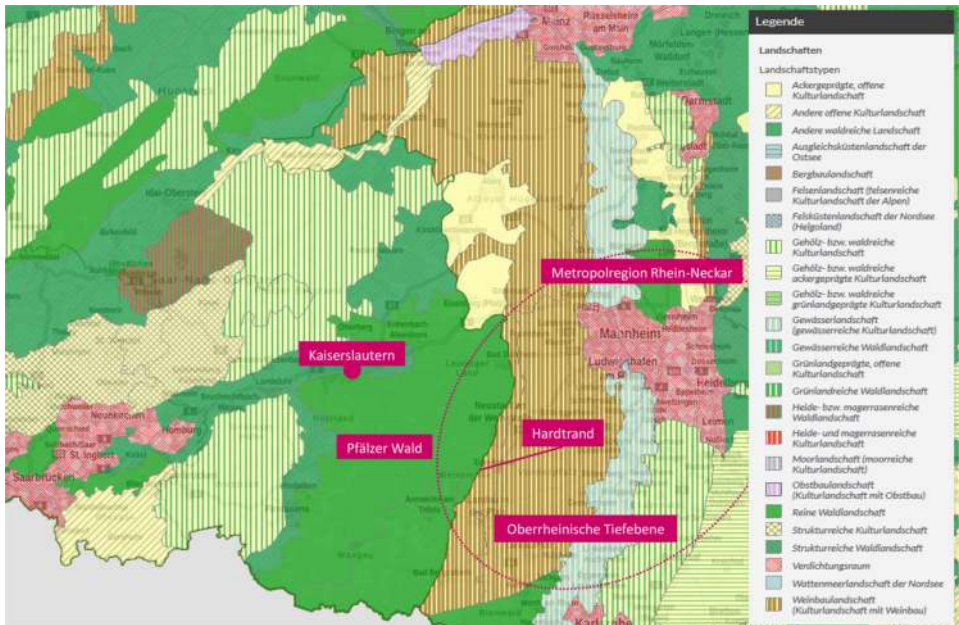
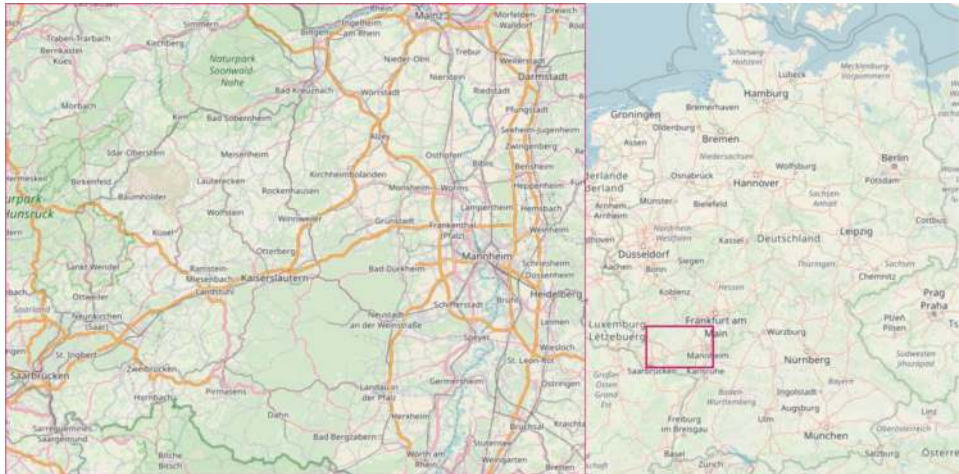


Abbildung Z01: Topografie und Landschaftstypen innerhalb der Untersuchungsregion (eigene Darstellung in Anlehnung an OpenStreetMap (oben), eigene Darstellung in Anlehnung an Kartendienst des Bundesamtes für Naturschutz (unten))

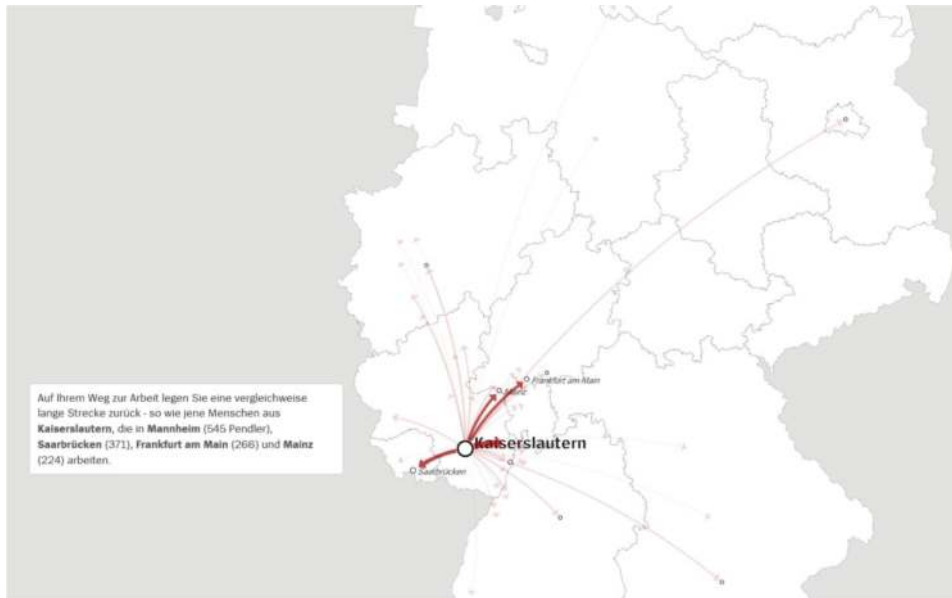


Abbildung Z02: Beruflich auspendelnde Kaiserslauterer: Gesamtübersicht (Spiegel Online, 2019)

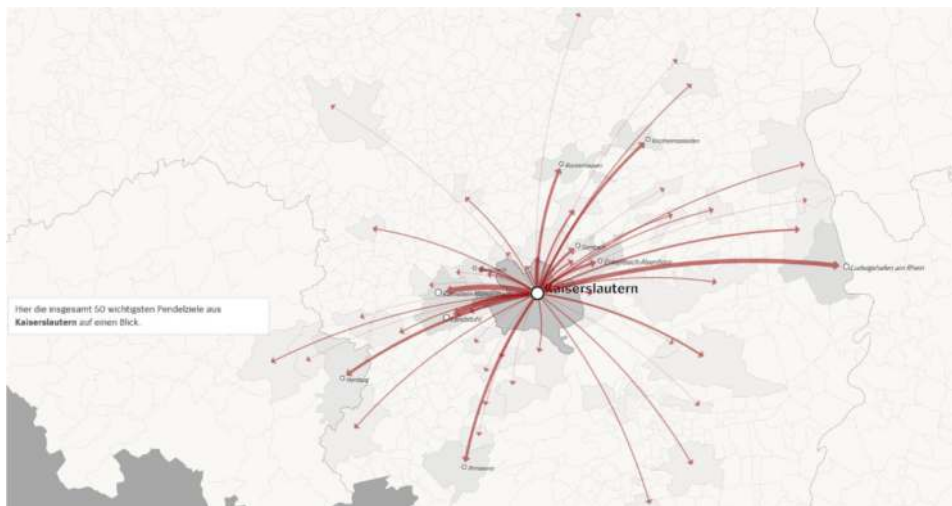


Abbildung Z03: Beruflich auspendelnde Kaiserslauterer: die 50 häufigsten Ziele (Spiegel Online, 2019)



Abbildung Z04: Beruflich Einpendelnde nach Kaiserslautern: Gesamtübersicht (Spiegel Online, 2019)

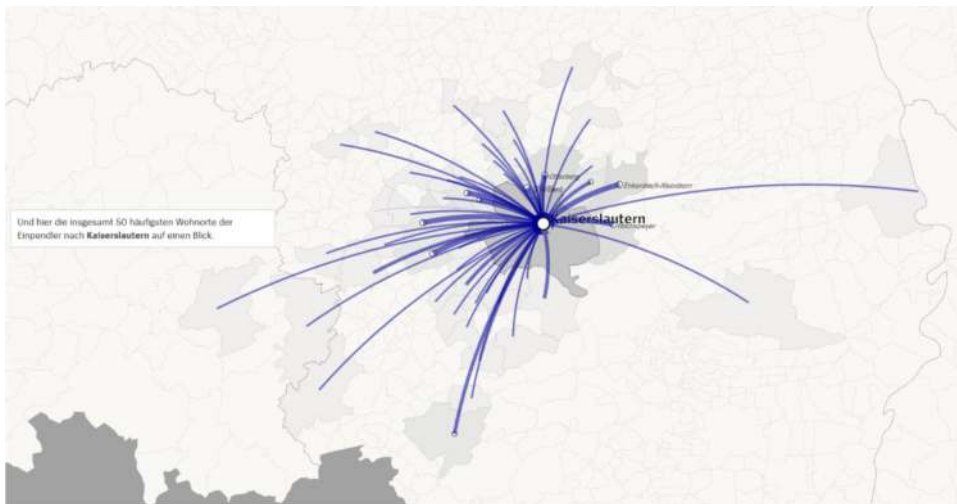
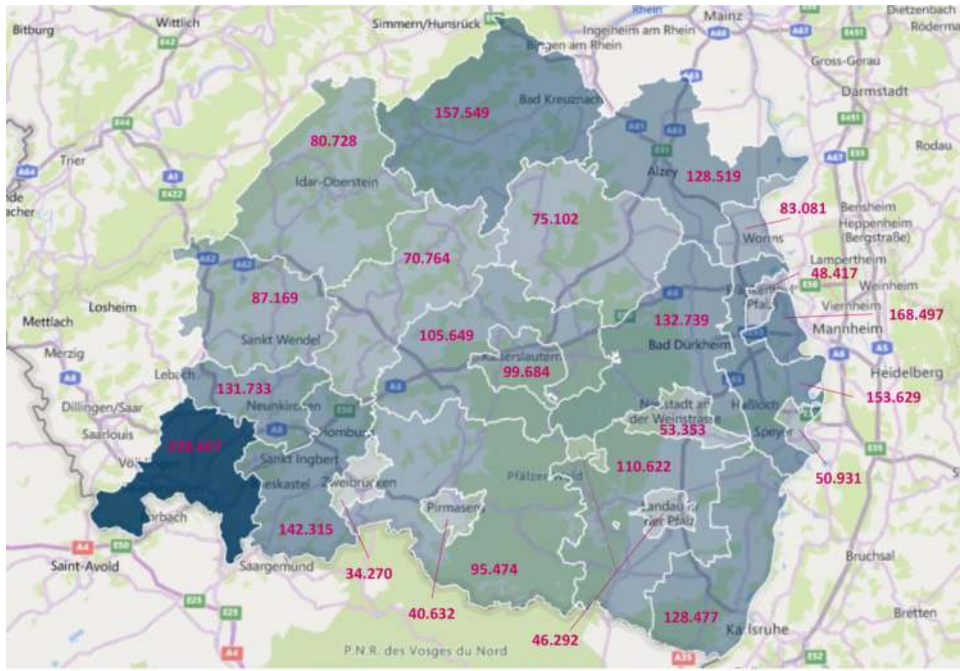


Abbildung Z05: Beruflich Einpendelnde nach Kaiserslautern: die 50 häufigsten Wohnorte (Spiegel Online, 2019)



34.270

328.607

Abbildung Z06: Verteilung der Wohnbevölkerung der Untersuchungsregion (Daten: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, Stand 2017; eigene Darstellung)

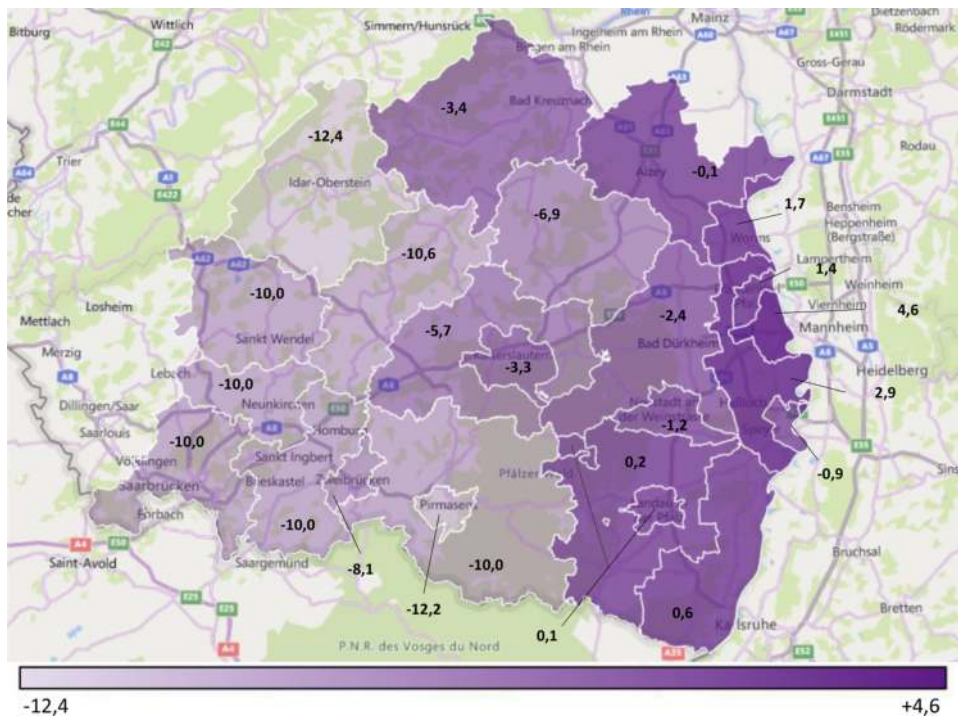


Abbildung Z07: Bevölkerungsvorausberechnung für die Untersuchungsregion und das Jahr 2040 (Böckmann et al., 2016)

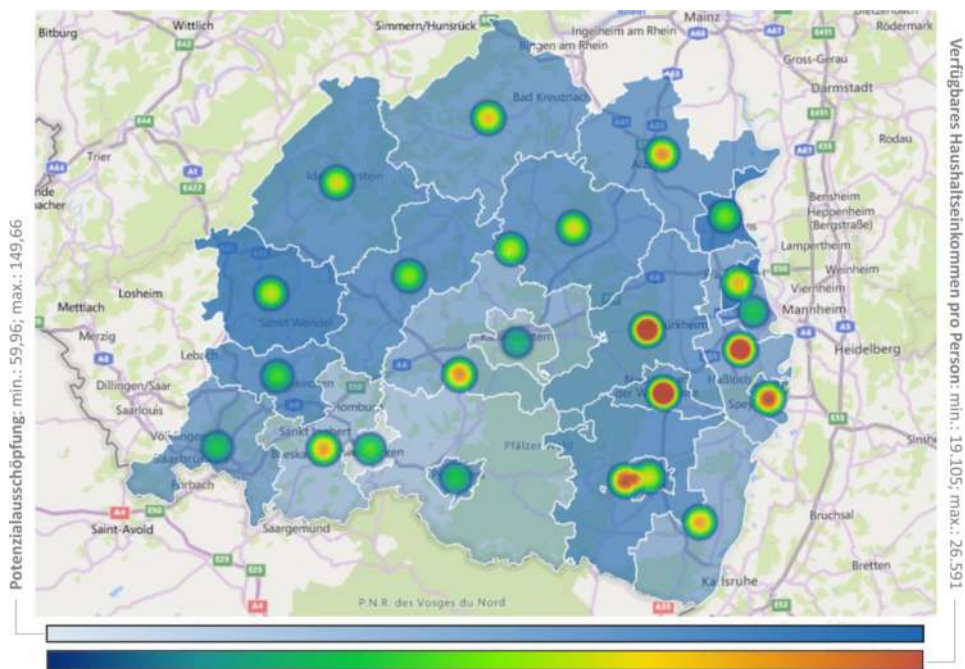


Abbildung Z10: Potenzialausschöpfung und Haushaltsnettoeinkommen in den Landkreisen der Untersuchungsregion (Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz auf Basis des Mikrozensus, Stand 2016; eigene Darstellung)

Autor



Dr. Bastian Steinmüller (Jg. 1986) studierte Soziologie (M. A.) an der Universität Heidelberg. Sein beruflicher Werdegang führte ihn an den Lehrstuhl für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement der Universität Speyer, in das Forschungsprojekt „E^B – Entwicklung durch Bildung“ an der Professur für Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern sowie an die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit. Sein Forschungsfokus liegt auf den Wechselwirkungen zwischen (hochschulischen) Bildungseinrichtungen und Stadt bzw. Region.

Kontakt: bastian-steinmueller@gmx.de

BILDUNGSREGIONEN IN DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG

Modell und empirische Analyse

Was ist eine Bildungsregion? Bastian Steinmüller nähert sich dieser Frage aus erziehungswissenschaftlicher, (raum-)soziologischer und (sozial-)geografischer Perspektive. Ausgehend von diesem interdisziplinären Ansatz, entwickelt er in seiner Dissertation eine bildungsbereichsübergreifende Konzeption von Bildungsregionen: theoretisch und empirisch fundiert.

Steinmüllers praxisorientierte Analyse untermauert die Regionalisierungstendenzen der wissenschaftlichen Hochschulweiterbildung mit einem theoretischen Fundament und schafft ein Modell als Orientierung für die Praxis.

„Die zentrale Leistung der Arbeit liegt in der Entwicklung eines Modells zur Beschreibung und Analyse von Bildungsregionen, das theoretische Grundlagen schafft und konkrete Praxisrelevanz zur Gestaltung von Bildungsregionen entfaltet.“
Matthias Rohs, Professor für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Prof. Dr. Matthias Rohs (Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern), Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff (Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Prof.in Dr.in Julia Schütz (Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen).