

# Die hochschulische Weiterbildungsregion

## Über die Genese und den Nutzen eines Modells bildungsregionaler Gestaltungselemente für Weiterbildungsforschung und -planung

BASTIAN STEINMÜLLER

### Abstract

*Der Beitrag stellt eine theoretisch fundierte und an der Empirie wissenschaftlicher Weiterbildung orientierte Konzeption von hochschulischen Weiterbildungsregionen vor. Mit dem Fokus auf Erwachsenenbildung diskutiert er die Regionalisierung von Bildung interdisziplinär, was die Ebenen des Bildungssystems ebenso berührt, wie die Interaktion von hochschulischen Bildungsinstitutionen mit ihrer räumlichen Umwelt, bzw. regionalen Bedingungen, die Angebot und Nachfrage regionaler Weiterbildungsteilnahme beeinflussen. Ziel ist die Herausarbeitung eines Modells von Gestaltungselementen hochschulischer Weiterbildungsregionen. Die Modellherleitung nähert sich der Verbindung aus Bildung und Region einerseits über theoretische Implikationen der Regionenkonstruktion und andererseits orientiert an Beispielen aus der Praxis der Bildungssteuerung. Unterlegt mit Ergebnissen einer Falluntersuchung im Einzugsgebiet des Distance and Independent Studies Center der Technischen Universität Kaiserslautern liefert der Beitrag für Forschung und Bildungssteuerung verwertbare Erkenntnisse zum Aufbau und der Analyse von Bildungsregionen.*

### 1. Einleitung

Gesellschaftliche Megatrends wie der demografische Wandel und die Digitalisierung setzen die Erwachsenenbildung mit neuen Bildungsbedarfen kürzer werdender Halbwertszeit unter Druck. Neue Wissensdynamiken in Gesellschaft und Wirtschaft verändern die Konditionen von Lernen und Berufsarbeit (Nerland, 2018; Nerland & Jensen, 2010) während sich die Kompetanzanforderungen in der VUCA-Arbeitswelt (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) weiterhin dynamisch entwickeln. Gerade die hochschulische bzw. wissenschaftliche Weiterbildung erfährt mit der Tertiärisierung der Gesellschaft und der Programmatik des Lebenslangen Lernens einen Bedeutungszuwachs (Jütte & Rohs, 2020). Zahlreiche politische Empfehlungen und umfangreiche

politische Förderprogramme (z. B. „Lernende Regionen“) belegen ihren Aufwind (Wolter & Schäfer, 2020) aus bildungspolitischer Hinsicht. In der Rolle des Digitalisierungsmotors ist mit hochschulischer Weiterbildung die Hoffnung verbunden, sie könne zwischen dem beruflichen und akademischen Ausbildungssystem zu Gunsten chancengleicher Teilhabe diverserer Zielgruppen vermitteln (Lehmann, 2020). Obwohl im Schnittfeld von beruflicher Bildung, Hochschulstudium und Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnend (Dollhausen & Lattke, 2020), ist sie für die Hochschulsteuerung noch kein gewohntes Handlungsfeld, da sich erst in den letzten Jahren Weiterbildungseinrichtungen ernstzunehmend an Hochschulen etablieren konnten (Heinbach & Rohs, 2019).

Die Relevanz der Betrachtung wissenschaftlicher Weiterbildung im Regionalkontext erschließt sich in der regionalen Spezifität der Varianz von Bildungsbedarfen und Angebotsstrukturen. Steuerungs- wie auch Gestaltungsfragen müssen daher auf dieser Ebene beantwortet werden (Rohs, 2021). Bedeutung erhalten Regionen etwa bei der Umsetzung von Strategien wie dem Lebenslangen Lernen (Eckert & Tippelt, 2017), wenn regionale Besonderheiten (wie z. B. der Altersschnitt der Bevölkerung oder die Erreichbarkeit von Bildungszentren) mit in die Planungen einbezogen werden müssen (Rohs & Steinmüller, 2020). Aus Sicht der Weiterbildungssteuerung entsteht dadurch ein Handlungsdruck: Akteur:innen aus verschiedenen Handlungskontexten und auf unterschiedlichen Handlungsebenen müssen mit dem Ziel eines personenzentrierten, bedarfsorientierten und zugänglichen Weiterbildungsangebotes koordiniert werden (Martin & Schömann, 2015). Potentiale dieser Art sind dann zugänglich, wenn die Weiterbildungssteuerung innerhalb regionaler Kontexte bedarfssensibel agiert. Zu diesem Zweck lag in der erwachsenenpädagogischen Forschung und Praxis bisher kein handhabbares Modell zur Verbindung von Region und Bildung vor (Rohs, 2021).

Dieser Beitrag stellt eine im Rahmen einer Dissertation entstandene, theoretisch fundierte und empirisch geprüfte

Konzeption von Bildungsregionen für die wissenschaftliche Weiterbildung vor (Steinmüller, 2021). Das Modell verbindet die Möglichkeit der Beschreibung und Analyse von Bildungsregionen auf Basis theoretischer Grundlagen mit einer konkreten Praxisrelevanz für deren Gestaltung. Gegliedert nach Ebenen des Zusammenhangs zwischen Bildung und Region beinhaltet es Gestaltungsmerkmale, die systematisch ein Set spezifischer Einflussfaktoren auf die Regionenbildung erschließen. Zusätzlich lässt sich mit dem Modell die Genese von Bildungsregionen ausgehend von unterschiedlichen Motiven über steuernde systemische Effekte und in Relation zu institutionellen sowie angebotsbezogenen Faktoren analysieren.

Die folgende Modellkonzeption behandelt raumtheoretische Grundlagen und analysiert das Verhältnis von Bildung und Region auf systemischer, institutioneller und angebotsbezogener Ebene mit dem Fokus Erwachsenenbildung. Ableitungen daraus münden in die Darstellung von Aufbau und Bestandteilen des Regionenmodells. Die anschließende Diskussion ausgewählter Ergebnisse eines ersten Fallstudienansatzes (Steinmüller, 2021) geben Auskunft über die Leistungsfähigkeit des Modells für die Forschung und regionale Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei versteht sich der vorliegende Beitrag als einführende Übersicht der komplexen theoretischen Modellgenese sowie des damit verbundenen umfangreichen empirischen Fallstudienansatzes (ebd.).

## 2. Bildung & Raum

„Bildung braucht Räume“ (Arnold, 2015, S. 45). Regionen als räumliche Bezugsrahmen sind ein Konstrukt (u. a. Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015; Miller & Johnson-Laird, 1976). Abgrenzung und Gliederung von Räumen beeinflussen die Beobachtungen, die in ihnen gemacht werden können (Martin & Schömann, 2015). Raum wird erst als erklärend verwertbar, wenn er mittels eines Bezugswertes zu einem oder mehreren anderen Räumen bzw. einer elementaren geographischen Bezugsgröße (Bathelt & Glückler, 2012) in Relation gesetzt wird. Zentral für die Raumforschung ist die Abkehr von einem verabsolutierten alltagsweltlichen Raumverständnis im Sinne einer materialistisch-physikalischen Entität (Lippuner & Lossau, 2004) hin zu einer machtvollen politischen Praxis (Ebner von Eschenbach, 2017).

Der Diskurs um Raum als Ursache, Gegenstand oder Ergebnis sozialer Prozesse erlangte Ende der Achtzigerjahre mit dem Spatial Turn (Soja, 1989) große Wirkkraft in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Infolge der grundlagentheoretischen Beiträge Lefebvres (1968, 1970, 1974) entwickelten sich disziplinär unterschiedliche Zugänge zu Raum. Für die sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen geschah dies z.T. mit der Wucht eines Paradigmenwechsels (Kuhn, 1962) oder wurde als Ausdruck einer selbstreferentiellen Verstärkung interpretiert (Döring & Thielmann, 2009). In der Erziehungswissenschaft fand Raum gar als zweiter Pädagoge Anerkennung

(Arnold, 2015). Hinsichtlich der Ausgestaltung sozialer Prozesse sowie der Produktion von Raum läutete die Beachtung räumlicher Bezüge auch für die Raumsoziologie entscheidende disziplinäre Entwicklungen ein (Schroer, 2016).

Im Zeitalter des Raumes (Foucault, 1967) besteht eine grundlegende räumliche Distinktion zwischen veränderlichen, heterotopen Orten, deren Entstehung auf eine gesellschaftliche Zuschreibung zurückzuführen ist, und solchen, die utopisch ohne wirklichen Raum existieren (Truninger & Wolf, 2006). Raum wird zur Bedingung und dem Ergebnis sozialer Praxis (Lefebvre, 1974). Ein wichtiger argumentativer Baustein der sozialen Konstruiertheit von durch Handlung produziertem Raum besteht dabei in den Arbeiten Giddens' (1997) zum Spacing (Bayer, Sixt & Müller, 2018). Mit ihnen lässt sich Handlung in belebten, bebauten, symbolisch besetzten und verregelten Umfeldern betrachten und schließen, dass eine bestehende räumliche Anordnung bestimmte Raumbildungen ermöglicht und anderen entgegenwirkt (Löw, 2005). Mit Elias (2002) wird nicht allein menschliches Handeln räumlich sichtbar, sondern erlangen gerade zwischenmenschliche Beziehungen samt enthaltener Ungleichheiten räumliche Ausprägung (Bayer et al., 2018). Löw (2017) überwindet die bisher übliche Dualität des sozialen und materiellen Raums mit ihrem prozessualen Grundbegriff, welcher relationale Verflechtungen sozialer Güter und Menschen eigener Potenzialität berücksichtigt (Krais, 2001). Raum sei demnach eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern (Löw, 2017). Ein derart handlungstheoretisch fundierter relationaler Raumbegriff ist anschlussfähig an die didaktische Planung und berücksichtigt Netzwerke als soziale Räume (Bernhard, 2017).

Für die Bildungs- und Erziehungsforschung lassen sich zwei disziplinäre Zugänge unterscheiden (Nugel, 2016): kulturwissenschaftlich über die Aneignung (als tätige Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt; Deinet & Reutlinger, 2005) und Gestaltung räumlicher Realitäten als individuelle Handlungen (ebd.), sowie sozialwissenschaftlich über die Betrachtung von Ungleichheiten und Disparitäten in Relation zu territorialen Strukturen (Rohs & Steinmüller, 2019a). Ein zentraler Bezugspunkt des Fachdiskurses sind Lern- bzw. Bildungsräume im Sinne räumlicher Kontexte für Bildungs- und Erziehungsprozesse (Kraus, 2015), etwa unter der Chiffre informellen Lernens als Lernmöglichkeiten außerhalb institutionalisierter Bildung (Rohs, 2016) bzw. Neuentdeckung informeller Lernräume und -orte (Rohs & Steinmüller, 2019a).

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

### 3. Bildung & Region

Regionen sind in Relation zu einem Raum zu definieren (Fürst, 2002), in welchem bestimmte Handlungen ‚sinnvoll‘ in spezieller Akteur:innenzusammensetzung durchführbar sind (Dobischat, Düsseldorf, Nuissl & Stuhldreier, 2006). Insofern kann ‚Region‘ im Sinne eines zusammenhängenden Teilraums mittlerer Größenordnung in einem Gesamttraum (Sinz, 2005) in handlungs- und subjektorientierter Konzeption (Werlen, 1997) als überschaubarer Akteursraum (Spindler, 2015) gerahmt werden, welcher sich nur in Bezug auf spezifische Forschungsfragen definieren lässt (Dobischat et al., 2006). Grundsätzlich lassen sich dazu vier unterschiedliche Perspektiven einnehmen und Regionen definieren basierend auf (1) Homogenität/Ähnlichkeit (z. B. Vegetation, territoriale Strukturen, soziale oder wirtschaftliche Indikatoren), (2) funktionalen Verflechtungen (z. B. Pendlerströme oder Einzugsgebiete), (3) administrativer Zugehörigkeit (z. B. Bundesländer, Landkreise) oder (4) sozialkulturellen Faktoren (z. B. Geschichte, Sprache, Wertvorstellungen) (Bernhard, 2017; Dobischat et al., 2006).

Aus Forschungssicht ist es für die Regionenbestimmung notwendig, der konstituierenden Forschungsfrage entsprechend, diese Perspektiven argumentativ mit den naturräumlichen Grundeinheiten, den politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bezügen der Untersuchungseinheit zu verknüpfen (Rohs & Steinmüller, 2020). Naheliegender ist, Gemeinsamkeiten innerhalb einer regionalen Eingrenzung auf eine höhere, systemische Ebene zu beziehen, welche sich aus den Gegebenheiten der jeweiligen Rauminhalte ableiten und in einem Muster beschreiben lässt. Werlen (1997) betont im Zusammenhang einer Systemregion diesbezüglich die Bedeutung eines Standortmusters hypothesenrelevanter Sachverhalte als Wirkung überörtlicher Zusammenhänge, wobei die Distanzfunktion die entscheidende Bestimmungsgröße für die Struktur des Systems bilde. Unterschiedliche Muster in den Merkmalsverteilungen verschiedener Standorte können als eigenständige distanzbasierte Variablen begriffen werden (ebd.). Die Hypothesenrelevanz der Sachverhalte, die sich an Standorten in Mustern ausdrücken, könne nicht ohne inhaltlich bestimmendes Moment gedacht werden, aus dem Hypothesen über räumliche Wirkungen abgeleitet werden (ebd.).

Demnach bedarf der Regionsbegriff der Ausrichtung an etwas nicht per se Existentem, sondern kommunikativ Erzeugtem, also Konstruiertem (Gerhardter, 2001). Jenes sich in einem Bezugswert manifestierende Erkenntnisinteresse als Ergebnis eines kommunikativen Konsenses oder einer autoritären Setzung (Werlen, 1997) soll im vorliegenden Beitrag Grenzmotiv heißen (Steinmüller, 2021). Es adressiert eine Handlungsabsicht bei der Regionenkonzeption und ist das Thema, in Bezug auf welches eine Region intentional inhaltlich konstruiert wird. Das Grenzmotiv rekurriert auf einen als Ist- bzw. Soll-Zustand ausgerichteten (regionalen) Akteursraum, in dessen Zentrum ein gemeinsames Zielverständnis und die Absicht zur Realisierung einer gemeinsa-

men Vision besteht (Dobischat et al., 2006). Entsprechend stützt sich das Grenzmotiv auf die Wirkung von Handlungen bestimmter Akteur:innen in bestimmten Beziehungszusammenhängen (ebd.).

Ein bildungsbezogenes Grenzmotiv kann mit „Region“ auf drei Ebenen in Zusammenhang stehen:

- (1) Systemisch (Kap. 2.1): betrifft übergeordnete Prozesse und Handlungsstrukturen innerhalb des Bildungssystems, die sich im Zusammenwirken staatlicher, zivilgesellschaftlicher und marktlicher Akteur\*innen ausdrücken, und durch regionale Kontexte beeinflusst werden bzw. ihre Wirkung im Regionalen entfalten.
- (2) Institutionell (Kap. 2.2): umfasst die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Wirkung von Bildungsinstitutionen auf ihr regionales Umfeld und anderer privater Bildungsanbieter, denen ein indirekter Bildungsauftrag zugesprochen wird.
- (3) Angebotsbezogen (Kap. 2.3): 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.

Mithilfe der drei Ebenen lassen sich die Facetten des Verhältnisses von Grenzmotiv (Bildung) und Raumbezug (Region) erfassen und hinsichtlich ihrer Wirkzusammenhänge ordnen. Die Ergebnisse dessen bilden die Grundlage der Modellgenese (Kap. 3).

#### 3.1 Bildung und Region auf Systemebene

Die Bedeutung der Verbindung von Bildung und Region zeigt sich im Bereich der Erwachsenenbildung u. a. im Rahmen von „Lernenden Regionen“ (Erler, 2016; Emminghaus & Tippelt, 2009; 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 Sozialfonds; Laufzeit 2001-2008) oder „Lernen vor Ort - Kommunale Bildungslandschaften“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung; Laufzeit 2009-2014). Programme wie diese adressieren u. a. auf die 1970er Jahre zurückgehende Initiativen zur Unterstützung lebenslangen Lernens (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.

Wie der Vergleich von Landesprogrammen regionaler Bildungssteuerung verdeutlicht (Steinmüller, 2021) besteht der Zusammenhang von Bildung und Region auf einer derartigen systemischen Ebene in erster Linie in Form von Netzwerkstrukturen zur (politischen) Koordination

(Eckert & Tippelt, 2017; Nuissl & Nuissl, 2015). Darin inbegriffen ist ein grenzbildendes Ordnungsmoment, da die Logik des Bildungssystems die Steuerungsstrukturen innerhalb des Netzwerkes sowie die Zusammensetzung der involvierten Akteur:innen bestimmt. 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 Gebietskörperschaft 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.

Es lässt sich ableiten, dass die Zusammensetzung steuernder Akteur:innen innerhalb des Netzwerkes sowie die Form ihrer Organisation für die Ziele des Netzwerkes sowie die Bestimmung der Mittel bzw. Aktionen zur deren Erreichung ursächlich sind. Damit sind auf systemischer Ebene grundsätzliche Faktoren der Ausgestaltung von Bildungsregionen und insofern zu deren Unterscheidung benannt.

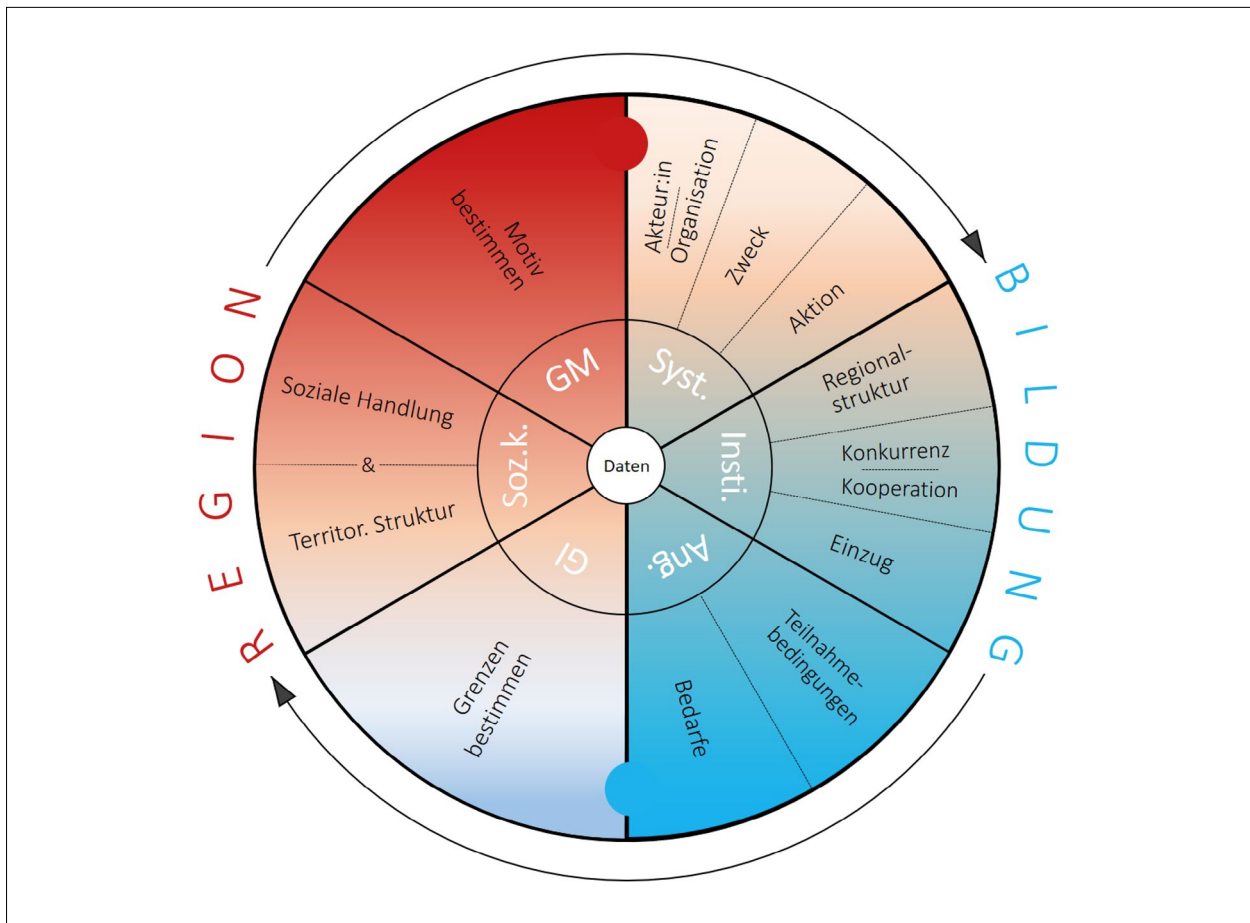
### 3.2 Bildung und Region auf Institutionenebene

Speziell von Hochschulen (und Weiterbildung) gehen regionalfördernde Effekte auf ihr regionales Umfeld aus: Motor in strukturschwachen Regionen (Landfried, Hildenbrand & Fuchs, 1983) angetrieben durch die dortigen demographischen Herausforderungen (Pasternack, 2010; Pasternack, 2013a), mittels ihrer Anziehung auf Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen als Standort von Wissen und Forschung (Florida, 2014; Gabe, Abel, Ross & Stolarick, 2012), in enger Verbindung von Innovation und Regionalität (Fritsch, Henning, Slavtchev & Steigenberger, 2008) und über das Potenzial von Weiterbildung und Netzwerken der Erwachsenenbildung (Trautmann, 2015). Ziele des neuen Hochschulregionalismus (Pasternack, 2013b) sind die regionale Fachkräftesicherung, Entwicklung von Innovationsstrukturen und Bewältigung nichtökonomischer Herausforderungen (ebd.). Grundsätzlich hervorgehoben werden können folgende Faktoren mit wahrscheinlichen Auswirkungen auf die Bedeutung, Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit von Hochschulen (Steinmüller, 2021): (1) Sozialstruktur: demographische und sozio-ökonomische Merkmale der regional ansässigen Bevölkerung sowie deren Bildungsniveau, -affinität und Wanderungssaldi; (2) 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. Einzugsgebiete, Ausschöpfungsquoten und Studierendenmobilität sind belastbare Indikatoren regionaler Ausstrahlung im tertiären bzw. quartären Bildungsbereich

(ebd.). 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 Ausschöpfungsquoten ausdrückt. Eine Reihe von Untersuchungen (Kühn, 2011; Walker, 2005; Durrer & Heine, 1996; Durrer & Heine, 1993; Geissler, 1965) 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. Regionale Kooperationen von Bildungsanbietern, untereinander wie mit ansässigen Unternehmen, erhöhen diese Außenwirkung (Pasternack & Zierold, 2014).

### 3.3 Bildung und Region auf Ebene der Erwachsenenbildung

Auf Ebene der Bildungsangebote spielt Regionalität hinsichtlich der Relevanz für eine gezielte Bildungssteuerung vor allem hinsichtlich (hochschulischer) Weiterbildung eine entscheidende Rolle. Angebotsgestaltung und Nachfrage variieren potentiell zunehmend in Verbindung zu regionalen Strukturen (Eckert & Tippelt, 2017). Speziell im Bereich der Erwachsenenbildung umfasst der fachspezifische Diskurs zum Thema Region eine große inhaltliche Breite (Bernhard, 2017), die Aspekte der Grundversorgung mit Erwachsenenbildung aus politischer Steuerungsperspektive (Martin & Schömann, 2015; Hummelsheim, 2010) ebenso thematisiert, wie Regionalentwicklung (Klemm, 1997; Faber, 1994; Faber, Bönnen & Dieckhoff, 1981), Märkte (Höhne, 2010; Friebe, 1993) sowie Weiterbildung als Standortfaktor in Regionen (Nuissl, 1995). Die räumliche Differenzierung von Weiterbildungschancen lässt sich auf zwei Dimensionen analysieren: hinsichtlich der räumlichen Angebotsdistribution und des Bildungsverhaltens (Weishaupt, 2010). Regionalräumliche Benachteiligungen folgen keinem einheitlichen Muster (Weishaupt, 2010; Weishaupt & Steinert, 1991). Abweichungen in der Weiterbildungsbeziehung sind auf Kreisebene nur teilweise durch regionale Sozial-, Wirtschafts- und Infrastrukturen erklärbar (Wittenbrink & Frick, 2018; Bürmann & Frick, 2015; Weishaupt & Böhm-Kasper, 2011). Das Erkennen weiterer Einflussfaktoren, z. B. Peer-Gruppen-Effekte (Göschel, Herly, Krämer, Schardt & Wendt, 1980; Meulemann & Weishaupt, 1976) oder Milieu-Effekte (Hradil, 2006), macht es möglich, individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen und mittels bedarfsorientierter datengestützter Weiterbildungsanalysen 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 (Rohs & Steinmüller, 2019b).



**Abb. 1:** Modellhafte Gesamtkonzeption einer Bildungsregion – Analysemodell (eigene Darstellung). Anmerkungen: Syst.: Systemische Ebene (1); Instit.: Institutionelle Ebene (2); Ang.: Angebotsebene (3); GI: Grenzindikator; Soz.k.: Soziale Raumkonstruktion; GM: Grenzmotiv.

#### 4. Genese des Regionenmodells

Die bezüglich Raum, Region und deren Zusammenhang mit Bildung herausgearbeiteten Erkenntnisse werden in diesem Abschnitt als Gestaltungselemente von Bildungsregionen in einer modellhaften Gesamtkonzeption verortet<sup>1</sup>. Das Untersuchungsmodell (Abb. 1) der (hochschulischen Weiter-) Bildungsregion verbindet auf diese Weise (sozial-)raumtheoretische Bezüge von ‚Region‘ (linke Hälfte) mit zentralen Bestimmungsfaktoren der Ausgestaltung von Bildungsregionen (rechte Hälfte), geordnet nach den Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Region und in wechselseitiger Bezugnahme (Farbverlauf) zu einer Gesamtkonzeption.

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). Die Modelllogik sieht zudem vor, dass einander bedingende Gestaltungselemente von jeweils Region und Bildung in einander gegenüberliegenden Kreissektoren verortet sind.

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 die Analyse der Region mit der Bestimmung eines Grenzmotivs („12 Uhr“). Analog des Grenzmotivs „Bildung“ schließen sich im Uhrzeigersinn in der rechten Kreishälfte eine Reihe von regionalen Gestaltungselementen an, geordnet nach Ebenen des Bildungswesens. Die Anordnung von der übergeordneten systemischen Ebene, über die Mesoebene der Bildungsinstitutionen, bis zu den Bildungsangeboten entspricht einerseits einem realen systematischen Planungsprozess und lässt andererseits eine Wirkrichtung von der Ausgestaltung einer Bildungsregion bedingenden Gestal-

<sup>1</sup> Logik, Aufbau und Inhalte des Modells werden hier überblicksartig dargestellt. Für eine ausführliche Beschreibung siehe Steinmüller (2021, S. 79ff.).

tungselementen erkennen: von planerischen über strukturelle Umstände zu Nachfrage und Gestaltung von Angeboten.

Auf systemischer Ebene bestimmt sich die Ausgestaltung des Grenzmotivs grundlegend durch die Zusammensetzung und Organisationsform der involvierten *Akteur:innen*, deren Festlegung gemeinsamer Ziele, also des Zwecks des Vorhabens, und der Festlegung eines *Aktionsrahmens* analog im Netzwerk verfügbarer Ressourcen. Die Wirkung, so sieht es die Modellanordnung weiter vor, von Institutionen des Bildungswesens in Bezug auf jene Ziele und Aktionen variiert in Relation zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen *Regionalstruktur* 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.

Begründet in systemischen und institutionellen Strukturen hängen die Bedingungen, zu denen Lernende an Weiterbildungsangeboten teilnehmen können (z. B. Angebotsstrukturen, Zugangsvoraussetzungen, Erreichbarkeit etc.), eng mit dem direkten Umfeld bzw. Einzugsgebiet der Bildungseinrichtung zusammen (z. B. Ländergrenzen). Mittels der Kenntnis hindernder oder fördernder Teilnahmefaktoren lassen sich individuelle und wirtschaftliche Bedarfe ableiten und die Angebotsgestaltung entsprechend anpassen.

All diese inhaltlichen Aspekte präzisieren das Grenzmotiv und ermöglichen die Ableitung von Grenzindikatoren zur regionalen Grenzbestimmung (je mehr Indikatoren aus den Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Region sie berücksichtigen - z. B. regionale Ausschöpfungsquoten - desto präziser. Die Regionenkonzeption auf Basis solcher bildungsbezogenen Grenzindikatoren beruht auf einem sozial konstruierten Raumverständnis mit dem (im vorliegenden Fall) Bezugswert „Hochschulische Weiterbildung“, auf welchen 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.

## 5. Diskussion: Nutzen des Regionenmodells

Das hier vorgeschlagene Modell stellt Gestaltungselemente von Bildungsregionen in einen systematischen Zusammenhang, um die Weiterbildungssteuerung und -forschung mit einer theoriebasierten Konzeption zu Analyse-, Gestaltungs- und Vergleichszwecken zu bereichern. Welche konkreten Befunde sein empirischer Einsatz liefert und welche Ableitungen

sich daraus bestimmen lassen soll hier anhand von Fallstudienresultaten pointiert werden. Sie betreffen die Untersuchung einer Bildungsregion wissenschaftlicher Weiterbildung (DISC-Region) in statu nascendi am Fall des hochschulischen Weiterbildungsanbieters „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) (Steinmüller, 2021). Das Fallstudienziel bestand darin, datenbasierte Erkenntnisse zum Einfluss systemischer, institutioneller und angebotsbezogener regionaler Charakteristika auf das Grenzmotiv der Untersuchungsregion zu sammeln: wissenschaftliche Weiterbildungsangebote entwickeln, welche sich an den (Fachkräfte-)Bedarfen von Unternehmen und Individuen aus der Region orientieren, um chancengleiche Teilhabe an hochschulischer Bildung zu fördern und Fachkräftenachwuchs zu generieren<sup>2</sup>. Im Rahmen des Forschungsprojektes „EhochB - Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung“ wurden diesbezüglich Daten zu allen Gestaltungselementen der drei Modellebenen erhoben und ausgewertet. Der folgende Abschnitt hebt die wichtigsten Erkenntnisse daraus vor dem Hintergrund ihrer weiterführenden Bedeutung für die Steuerung und Analyse regionaler hochschulischer Weiterbildung hervor<sup>3</sup>.

Auf systemischer Ebene des Untersuchungsmodells konnte die DISC-Region als gegenüber politischen Steuerungsakteur:innen weitgehend autonome Akteurskooperative mit netzwerkartigen Strukturen und dem Ausgangspunkt Kaiserslautern als Hochschulweiterbildungsstandort charakterisiert werden. Dessen (über-)regionale Anziehungskraft ließ sich anhand der topographischen Strukturanalyse der Region ermessen. Pendlerstatistiken verweisen im Kontext der hohen regionalen Bedeutung des Autos als Fortbewegungsmittel darauf, dass 90 % der Arbeitnehmenden nicht mehr als eine Stunde Pendelzeit (Spiegel Online, 2019; DESTATIS, 2017) und 90 % der Bildungsteilnehmenden nicht mehr als 45 km für das Pendeln zu Bildungszwecken in Kauf nehmen (Bürmann & Frick, 2016). In Kombination mit Angaben einer Mobilitätsbefragung zum Herkunftsort der Mitarbeitenden der TUK (Engel, Rheinheimer & Lang, 2017) wird deutlich, dass das Einzugsgebiet des hochschulischen Bildungsanbieters TUK vor der östlich angrenzenden Rheinebene endet. Letzte ist kulturell wie auch infrastrukturell (ÖPNV, MIV) zudem eher mit dem weiter östlich gelegenen urbanen Ballungsgebiet der Metropolregion Rhein-Neckar assoziiert, womit deren bevölkerungsreiche urbane Verdichtungsräume nicht Teil des Einzugsgebietes sind. Aus Sicht der Forschung wie auch der Angebotsplanung und -steuerung ist damit ein kulturhistorisch sowie hinsichtlich Siedlungs- und Mobilitätsstrukturen kohärentes Einzugsgebiet des DISC als Weiterbildungsanbieter umrissen, innerhalb welcher als Untersuchungsregion die Erhebung

<sup>2</sup> Grundlage war das Forschungsprojekt „Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung - Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte Kompetenzentwicklung“ (Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschulen“ des BMBF; Laufzeit 08/14 - 08/20).

<sup>3</sup> Wenn nicht anders gekennzeichnet beziehen sich alle folgenden Darstellungen auf die ausführliche Abhandlung der Studienergebnisse sowie der ihnen zugrundeliegenden Forschungsmethodik in Steinmüller (2021).

weiterführender Regionaldaten gemäß Untersuchungsmodell plausibel erscheint.

Die Analyse dazugehöriger struktureller Kennwerte der Untersuchungsregion (IHK Pfalz, 2020; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, 2020, 2018; Steinmüller & Schwikal, 2018) veranschaulicht unterschiedliche Dynamiken der regionalen Entwicklung: prognostizierte Arbeitskräfteverluste durch Bevölkerungsrückgänge betreffen aufgrund deren besonderer wirtschaftskultureller Historie nicht die westlichen Regionenteile, weshalb zukünftige Fachkräftebedarfe zuvorderst in östlichen Regionenteilen zu erheben sind. Sozial- und wirtschaftsstrukturelle Prognosen für die Region (Martin, Schömann, Schrader & Kuper, 2017) belegen die Notwendigkeit der Förderung nicht-traditioneller Studierender (u. a. keine Hochschulreife und keine gehobene berufliche Stellung regional besonders teilnahmehinderlich) für die (Weiter-)Bildungsziele der Untersuchungsregion. Erschwerend wirkt dabei, so die Ergebnisse einer ergänzenden regionalen Unternehmensbefragung (N= 161; Steinmüller, 2021), die deutliche Ablehnung von Voll- sowie teilweise Ablehnung von Teilzeit-Weiterbildungsangeboten seitens ansässiger Betriebe. Denn die Mehrheit der in einer ergänzenden Studie in der Bevölkerung der Untersuchungsregion befragten Personen (N= 521; Steinmüller & Schwikal, 2018) nennt berufliche Gründe für ihre Weiterbildungsteilnahme, bevorzugt kürzere Bildungsformate und äußert Bedarf an besserer Alltagsintegration gerade längerer Weiterbildungsangebote (Steinmüller, 2021).

Zum regionalen Weiterbildungspotential ermitteln die Ergebnisse, dass zwar zwei Drittel der Befragten Weiterbildung uneingeschränkt als selbstverständlichen Teil ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung begreifen, aber nicht regelmäßig an entsprechenden Angeboten teilnehmen (Steinmüller & Schwikal, 2018). Mit dem Steuerungsziel der Teilnahmeförderung werden damit individuelle Anforderungen an die Weiterbildungsteilnahme relevant. Auf Basis der Daten lassen sich teilnahmehemmende bzw. fördernde Faktoren berechnen. So ist regional die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten strukturell dadurch beeinflusst, welche Bedeutung Weiterbildungsinteressierte der beruflichen Vereinbarkeit sowie individuellen Flexibilität der Angebote beimessen (Steinmüller, 2021). Für zwei Drittel der Weiterbildungsteilnehmenden der Region wirken sich Angebote stark teilnahmehemmend aus, deren Gestaltung nicht die Ansprüche an berufliche Vereinbarkeit (berufsintegriert bzw. -begleitend, in Präsenz sowie mit zeitlicher und finanzieller Unterstützung des Arbeitsgebers absolvierbar) sowie individuelle Flexibilität (über selbstgesteuerten Zeitraum, mit flexiblen Einstiegszeitpunkten, mit kurzen Anfahrtswegen, anrechenbarer Berufserfahrung und zertifiziert absolvierbar) einer diversen Zielgruppe berücksichtigt.

Aus Sicht der Angebotsplanung sind diese Aspekte Auswahlkriterien von Weiterbildungsangeboten mit starkem Bezug auf zwei regionale Kontextfaktoren. (1) Berufliche Kontextfaktoren,

welche die Teilnahme an Weiterbildung in Abhängigkeit des beruflichen Umfeldes hemmen bzw. fördern können. Das bezieht sich in erster Linie auf die Bildungsoptionen über die Lernende im Rahmen ihrer beruflichen Beschäftigung verfügen (z. B. zeitliche oder finanzielle Weiterbildungsunterstützung vom Arbeitgeber). Diese Kontextfaktoren werden ergänzt durch (2) individuelle, private Auswahlkriterien, die in Bezug auf sozialstrukturelle Gegebenheiten variieren können. Hierbei sind individuelle Bildungspfade, moderiert durch (bildungs-)leistungssteigernde bzw. -hemmende sozialstrukturelle Charakteristika (z. B. Habitus, elterliche berufliche Stellung), mitentscheidend dafür, wie und mit welcher Intensität Lernende an Weiterbildung teilnehmen (Morris, Steinmüller & Rohs, 2022). Kurze Anfahrtswege, flexible Zeitplanung und aufteilbare Curricula etwa scheinen eine entscheidende Rolle für Weiterbildungsentscheidungen von Menschen mit langen Arbeitszeiten und (familiären) Care-Aufgaben zu spielen (ebd.).

Solche Erkenntnisse leisten einen Beitrag zum Forschungsfeld wie auch der regionalen Bildungsplanung, da sie dabei helfen, Wissen aus bildungsspezifischen Panelstudien (z. B. Adult Education Survey, Continuing Vocational Training Survey) zu Verhältnissen und Verteilungen von Weiterbildungsangeboten auf regionale Kontexte zu übertragen. Das Untersuchungsmodell ordnet die Befunde in einen ursächlich erklärenden Zusammenhang, um Schlüsse für die Umsetzung von Weiterbildungszielen (z. B. Erhöhung Teilnahmequoten in diversen Bevölkerungsschichten) zu ziehen. So lässt sich die Feststellung, für zwei Drittel der Befragten behindern individuelle und berufliche Faktoren die Weiterbildungsteilnahme, darauf beziehen, dass gerade die bevölkerungsreichsten Sektoren der Untersuchungsregion klar ihre potentiellen Teilnahmequoten nicht ausschöpfen können (Wittenbrink & Frick, 2018). Eine mögliche operative Entscheidung des regionalbedarfsorientierten Steuerungsnetzwerks könnte darauf Bezug nehmen, dass solche Weiterbildungsprogramme zu einem Wachstum der Weiterbildungsbeteiligung führen, die Lernenden ein hohes Maß an beruflicher und individueller Flexibilität zur Verfügung stellen.

Regionale Bildungssteuerung als gezieltes Handeln von Steuerungsakteur:innen an bildungsregionalen Steuerungsobjekten, indirektes Setzen von Rahmenbedingungen (z. B. bedarfsgerechte Angebotsgestaltung) bzw. teilnahmefördernden Anreizsystemen (Mayntz, 1987; Tegge, 2015) oder Nutzen evidenzbasierter Befunde zu Bedarfen und Kosten (Weishaupt, 2017) wird mit dem Modell in die Lage versetzt, Steuerungsstrategien hinsichtlich der beobachteten Wirkung regionaler Spezifika zu nivellieren: von planerischen über strukturelle Umstände, hinsichtlich Nachfrage und Gestaltung von Angeboten, bis hin zu sozialstrukturellen Veränderungen welche die Rahmenbedingungen der regionalen Bildungsnachfrage verschieben. Im Zusammenhang damit hervorzuheben ist die zunehmende (Tippelt, 2015) Bedeutung eines kontinuierlichen datengestützten Bildungsmonitorings (Döbert, & Weishaupt, 2015; Michel, Buschle, Kainz & Tippelt, 2015) als Grundlage zur Koordination, Zielerreichung und Bestimmung von Handlungsbedarfen

(Gatzweiler, 2005). Monitoringsysteme dieser Art lassen sich für regionale Bildungslandschaften aufbauen (Trautmann, 2014), erfordern jedoch einen periodischen Abgleich mit Daten regionaler Statistiken (Gatzweiler, 2005). Mit seinen Bestimmungsfaktoren der Ausgestaltung von Bildungsregionen stellt das vorgeschlagene Modell dafür relevante Analysekatoren und Interpretationszusammenhänge bereit. Es ermöglicht zudem die Eingrenzung eines zum Zweck der Erhebung bzw. Auswahl dafür notwendiger Daten relevanten Gebietes.

## Literatur

- 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. Bildung im Raum* (S. 33-47). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Bathelt, H. & Glückler, J. (2012). *Wirtschaftsgeographie: Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive*. (3. Aufl.). Stuttgart: 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). Münster: Waxmann.
- Bernhard, C. (2017). *Erwachsenenbildung und Region: Eine empirische Analyse in Grenzräumen*. Bielefeld: wbv.
- Bürmann, M. & Frick, F. (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Bundesländern und Raumordnungsregionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bürmann, M. & Frick, F. (2016). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Kreise und kreisfreie Städte: Zusammenfassung der Ergebnisse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2005). Aneignung. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 295-312). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2015). *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). Münster: 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). München: Bertelsmann.
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). *Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung*. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_5).
- Döring, J., & Thielmann, T. (2009). *Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen*. Bielefeld: 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 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* (S. 67-78). Bielefeld: wbv.
- 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). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Elias, N. (2002). *Die höfische Gesellschaft: Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: wbv.
- 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. Lebensentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang?* (S. 169-158). Wiesbaden: Springer Fachmedien.



- Faber, W. (1994). Weiterbildung der Landbevölkerung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 606–612). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faber, W., Bönnen, R. & Dieckhoff, K. (1981). *Das Dorf ist tot – es lebe das Dorf. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum*. Ostfildern: Patmos-Verlag.
- Florida, R. L. (2014). *Rise of the creative class – revisited*. New York City: Basic Books.
- Foucault, M. (1967). Des espaces autres: Conférence au Cercle d'études architecturales. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46–49.
- Friebel, H. (1993). Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmerinnen. In H. Friebel (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang* (S. 1–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Gatzweiler, H.-P. (2005). *Raumbeobachtung*. In ARL – Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), *Handwörterbuch der Raumordnung* (S. 841–845). Hannover: ARL.
- Geissler, C. (1965). *Hochschulstandorte und Hochschulbesuch*. Hannover: Gebrüder Jänecke Verlag.
- 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). Gütersloh: W. Bertelsmann.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Frankfurt/New York: Campus-Verlag.
- 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*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Heinbach, G. & Rohs, M. (2019). Vizepräsident\_innen als Akteure in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung. Ein Forschungsbericht. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 40–46.
- Höhne, T. (2010). Bildungsregionen. Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume. *Tertium Comparatio*, 16(2), 179–199.
- Hradil, S. (2006). Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44–45, 3–10.
- Hummelsheim, S. (2010). Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. *Studientexte für Erwachsenenbildung*. Gütersloh: W. Bertelsmann.
- IHK Pfalz (2020). *Wirtschaftsraum Pfalz*. IHK. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://www.pfalz.ihk24.de/infrastruktur-und-digitale-wirtschaft/zahlen-und-fakten/pfaelzische-wirtschaft/wraum-pfalz-1285138>.
- Jütte, W. & Rohs, M. (2020). Einleitung und Vorwort zum Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 3–10). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_37).
- Klemm, U. (1997). Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum. Frankfurt am Main: DIE.
- 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. Bildung im Raum* (S. 17–32). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University Press.
- Kühn, A. (2011). Die Herkunft der Studierenden an den Hochschulen in Baden-Württemberg. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 5, 23–29.
- Landfried, K., Hildenbrand, M. & Fuchs, S. (1983). Innovationsförderung durch Hochschulen. Zur Regionalentwicklung und Hochschulstabilisierung am Beispiel Kaiserslautern. *Informationen zur Raumentwicklung*, 9(5), 149–157.
- Lefebvre, H. (1968). *Le droit à la ville*. Paris: Anthropos.
- Lefebvre, H. (1970). *La Révolution urbaine. Idées*. Paris: Gallimard.

- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79–98). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_4).
- 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). Bielefeld: Transcript.
- Löw, M. (2005). *Granada oder die Entdeckung des Arabischen. Eine raumsoziologische Analyse*. Online verfügbares Vortragmanuskript. Abgerufen am 03. Juni 2023 von [https://www.uni-heidelberg.de/md/zaw/akh/akh\\_texte/01loew030605.pdf](https://www.uni-heidelberg.de/md/zaw/akh/akh_texte/01loew030605.pdf).
- Löw, M. (2017). *Raumsoziologie* (9. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- 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*. Bielefeld: wbv.
- 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). Baden-Baden: Nomos.
- 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. Zur Standortplanung von Bildungseinrichtungen* (S. 57–130). Stuttgart: Klett.
- Michel, K., Buschle, C., Kainz, F. & Tippelt, R. (2015). Indikatorenentwicklung für ein kommunales Bildungsmanagement - Dokumentation eines regionalen Transferprojektes. München: Utz.
- Miller, G. A. & Johnson-Laird, P. N. (1976). *Language and perception*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Morris, T. H., Steinmüller, B. & Rohs, M. (2022). Examining barriers to participation in further and continuing education in Germany. Why a regional perspective is (still) important. *International Review of Education*, 68(4), 551–577. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09968-4>
- Nerland, M. (2018). Knowledge practices and relations in professional education. *Studies in Continuing Education*, 40(3), 242–256.
- Nerland, M. & Jensen, K. (2010). *Changing cultures of knowledge and learning in higher education. A literature review*. University of Oslo: Department of Educational Research.
- Nugel, M. (2016). Stichwort: Bildungsräume - Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 9–29.
- Nuissl, E. (1995). *Standortfaktor Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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“. Bielefeld: wbv.
- Nuissl, E. & Nuissl, H. (2015). *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bildung im Raum*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- 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.
- Pasternack, P. (2010). Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Relativ prosperierend: Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt Leipzig.
- Pasternack, P. (2013a). *Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt Leipzig. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/Jenseits-der-Metropolen.pdf>.
- Pasternack, P. (2013b). *Regional gekoppelte Hochschulen: Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*. Institut für Hochschulforschung Wittenberg. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen2.pdf>.
- Pasternack, P. & Zierold, S. (2014). Überregional basierte Regionalität. *Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen, kommentierte Thesen*. Institut für Hochschulforschung Wittenberg. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen4.pdf>.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 3–38). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Rohs, M. (2021). Vorwort. In B. Steinmüller. (Hrsg.), *Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Modell und empirische Analyse*. Bielefeld: wbv Media.
- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In: Jütte, W., Rohs, M. (Hrsg.) *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 195–213). Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_36).
- 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). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2019b). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 195–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Schroer, M. (2016). Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Sinz, M. (2005). Region. In E.-H. Ritter (Hrsg.), *Handwörterbuch der Raumordnung* (S. 919–923) (4. Aufl.). Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies. The ressertion of space in critical social theory*. London/New York City: Verso Books.
- 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. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <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*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). *Erwerbstätigkeit - Berufspendler. Erwerbstätige nach Stellung im Beruf, Entfernung, Zeitaufwand und benutztem Verkehrsmittel für den Hinweg zur Arbeitsstätte 2016 in %*. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/pendler1.html>.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2018). *Regionale Unterschiede beim verfügbaren Einkommen*. Abgerufen am 03. Juni 2023 von [https://www.statistik.rlp.de/no\\_cache/de/gesamtwirtschaft-umwelt/volkswirtschaftlichegesamtrechnungen/pressemitteilungen/einzelansicht/news/detail/News/3079/](https://www.statistik.rlp.de/no_cache/de/gesamtwirtschaft-umwelt/volkswirtschaftlichegesamtrechnungen/pressemitteilungen/einzelansicht/news/detail/News/3079/).
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2020). *Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen. Zeitreihen regional: Bruttowertschöpfung zu Herstellungspreisen 1992 bis 2017 nach Wirtschaftsbereichen und nach Verwaltungsbezirken*. Abgerufen am 03. Juni 2023 von [https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Volkswirtschaftliche-Gesamtrechnungen-Inlandsprodukt/Publikationen/Downloads-Inlandsprodukt/inlandsprodukt-vorlaeufig-pdf-2180140.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Volkswirtschaftliche-Gesamtrechnungen-Inlandsprodukt/Publikationen/Downloads-Inlandsprodukt/inlandsprodukt-vorlaeufig-pdf-2180140.pdf?__blob=publicationFile).
- Steinmüller, B. (2021). *Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Modell und empirische Analyse*. Bielefeld: wbv Media.
- 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. Abgerufen am 03. Juni 2023 von [https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/5215/\\_Steinmueller\\_Schwikal\\_2018\\_Bevoelkerungsbefragung.pdf](https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/5215/_Steinmueller_Schwikal_2018_Bevoelkerungsbefragung.pdf).
- Tegge, D. (2015). Steuerung von Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch* (S. 23–46). Münster/New York: Waxmann.
- Tippelt, R. (2009). *Lernende Regionen - Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“*. München: Bertelsmann.
- Tippelt, R. (2015). Stichwort Bildungslandschaften. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 20–21.
- Trautmann, L. (2014). *Der Beitrag von Bildungsnetzwerken zur Regionalentwicklung - Eine Untersuchung am Beispiel der Bildungsgenossenschaft Südniedersachsen*. Masterarbeit am Institut für Umweltplanung der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.
- Trautmann, L. (2015). Bildungsnetzwerke in der Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Bildungslandschaften*, 4, 34–36.
- Truninger, F. & Wolf, S. (2006). *Heterotopien: Manuskript*. Abgerufen am 03. Juni 2023 von [http://wiki.arch.ethz.ch/twiki/pub/Control/DiplWahlws0506/14\\_zuri.pdf](http://wiki.arch.ethz.ch/twiki/pub/Control/DiplWahlws0506/14_zuri.pdf).
- Walker, M. (2005). Herkunft der Studierenden an Baden-Württembergs Hochschulen. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 6, 3–10.
- Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 217–231) (3. Aufl.). Wiesbaden: 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. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 789–799). Wiesbaden: 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 am Main.
- Werlen, B. (1997). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen: Globalisierung, Region und Regionalisierung*. Stuttgart: F. Steiner Verlag.
- Wittenbrink, L. & Frick, F. (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas: Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten*. Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 03. Juni 2023 von [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/Deutscher\\_Weiterbildungsatlas\\_Staedte\\_Laender\\_2018.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Deutscher_Weiterbildungsatlas_Staedte_Laender_2018.pdf).
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung - Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_1).

**Autor**

Dr. Bastian Steinmüller  
 bastian.steinmueller@hdba.de