

Dieter Gnahs

Indikatoren- und Messprobleme bei der Bestimmung der Lernhaltigkeit von Regionen

(Vortrag auf der Forschungstagung „Probleme und Ansätze wissenschaftlicher Begleitforschung im Feld der Weiterbildung und des Lernens in der Region“ am 6. Juni 2002 in Münster)

1. Die Regionalisierungsdiskussion als Ausgangspunkt für die Lernende Region

Das Thema „Regionalisierung“ ist keinesfalls ein Dauerthema in der Bildungsdiskussion. In der Bildungsforschung fristet es bis heute ein Schattendasein. Die Impulse für die Regionalisierungsdiskussion kommen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung sowie der Regionalforschung, die bis in die jüngste Zeit hinein dieses Thema immer wieder aufgreift (vgl. Akademie für Raumforschung und Landesplanung 1993, Dobischat/Husemann 1997, Benz/Fürst/Kilper/Rehfeld 1999). Die Entstehungsgeschichte dieses Ansatzes beginnt in den frühen achtziger Jahren (vgl. Gnahs 1999, S. 3-8).

Damals war eine Regionalpolitik leitend, die über eine Verbesserung der regionalen Infrastruktur via Gewerbeflächenerschließung, Straßenbau usw. den externen Ansiedlungserfolg anstrebte (exogene Entwicklungsstrategie). Erst als die Wachstumsdynamik der Wirtschaft insgesamt erlahmte, fand eine Umorientierung auf ein endogenes Vorgehen statt. In diesem Kontext wurde Qualifizierung als eine zentrale politische Aufgabe zur Erhaltung bzw. Verbesserung der Standortqualität gesehen (vgl. Informationen zur Raumentwicklung 1982, Bundesminister für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau 1982). Das System der beruflichen Bildung hat in diesem Zusammenhang einen hohen Stellenwert, sichert es doch die Versorgung des Beschäftigungssystems mit qualifizierten Arbeitskräften ab.

Der Umfang und die Struktur der regional durchgeführten Aus- und Weiterbildung, ihre Qualität und Bedarfsgerechtigkeit - all das beeinflusst das regionale Qualifikationspotential und damit die Wettbewerbsfähigkeit der jeweiligen Regionalwirtschaft. Dieser Zusammenhang zwischen Qualifizierung und Regionalentwicklung ist lange Zeit praktisch und theoretisch vernachlässigt worden (vgl. Derenbach 1982, S. 454). Heute allerdings, wo verstärkt auch auf endogene Entwicklungsstrategien gesetzt wird, befinden sich Qualifizierungsfragen auch im Blickfeld der regionalen Wirtschaftsförderer.

Die Förderung der Qualifizierung des regionalen Erwerbsspersonenzpotenzials erscheint aus mehreren Gründen sinnvoll (vgl. Gnahs 1999):

- Qualifizierte Kräfte sind eher in der Lage, technologische oder organisatorische Neuerungen aufzugreifen und produktiv für den eigenen Betrieb nutzbar zu machen.
- Qualifizierte Kräfte (zumal im Führungsbereich) sind eher fähig, Innovationsmöglichkeiten zu erkennen und umzusetzen. So können über eine effektive Betriebsführung, über verbesserte Produkte und Produktionsprozesse sowie über ein zielgerichtetes Marketing Kosten- und Wettbewerbsvorteile erarbeitet werden.
- Besser qualifizierte Kräfte sind eher bereit, ihr Know how als Grundlage für eine Existenzgründung zu nutzen und schaffen so ggf. neue Arbeitsplätze.
- Das Vorhandensein qualifizierter Kräfte in einer Region ist zudem immer noch ein wichtiger Standortfaktor bei der Neuansiedlung bzw. Erweiterung von Betrieben.
- Höherqualifizierte neigen in stärkerem Maße als gering qualifizierte Erwerbspersonen dazu, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten auch im Beschäftigungssystem einzusetzen. Eine höhere Erwerbsbeteiligung und damit ein besseres Ausschöpfen des regionalen Erwerbspersonenpotenzials verbessert die Entfaltungsmöglichkeiten der regionalen Wirtschaft.

Schließlich ist ein ausgebautes regionales Qualifizierungssystem selbst als Wirtschaftsfaktor zu sehen. Es werden Arbeitsplätze mit hohen Qualifikationsanforderungen an die Region gebunden, es werden entsprechende Einkommen erzielt und zumindest zum Teil regional verausgabt, es werden gegebenenfalls sogar überregionale Nachfrager angezogen, die auf diesem Wege direkt (z.B. über Teilnehmerbeiträge) oder indirekt (z.B. über Ausgaben für Dienstleistungen) regionalwirtschaftliche Erträge ermöglichen.

Es gibt allerdings auch Risiken einer regionalen Qualifizierungspolitik. An erster Stelle zu nennen ist die Gefahr der Abwanderung der Hochqualifizierten und die Gefahr der Fehlqualifizierung und der damit verbundenen Verschwendung von Ressourcen. Derartige Effekte können durch gründliche Analysen, ständige Marktbeobachtung und daraus abgeleiteten bedarfsgerechten Bildungsmaßnahmen abgeschwächt oder vermieden werden.

Die Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung und im besonderen der Weiterbildung in einer Region hängt von einer Reihe von Rahmenbedingungen ab. Aus- und Weiterbildung entfalten sich nicht zwingend und naturwüchsig, sondern gedeihen im Wechselspiel von hemmenden und fördernden Faktoren.

Naheliegender ist, dass die Leistungsfähigkeit des regionalen Weiterbildungssystems von der Qualität der Anbieter abhängt. Die

Gesamtqualität lässt sich in mehrere Komponenten zerlegen: die Qualifikation des eingesetzten Personals, die Güte der eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien, die Modernität der Sachausstattung und die Zweckmäßigkeit der benutzten Unterrichtsräume und Werkstätten. Die besondere Bedeutung der Anbieter bleibt auch dann erhalten, wenn das selbstgesteuerte Lernen sich weiter ausbreitet, als bisher geschehen. Es kann seine Vorteile nur dann entfalten, wenn entsprechende Supportstrukturen (z.B. Internetzugänge, Lernberatung, Möglichkeiten zur Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen) vorgehalten werden, und diese Aufgabe obliegt im wesentlichen den Anbietern.

Der Ausstattungsgrad einer Weiterbildungseinrichtung wiederum ist abhängig von der Finanzierungsfähigkeit und -bereitschaft der Träger und dem Vorhandensein von staatlichen oder kommunalen Zuschussmöglichkeiten. Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang das regionale Arbeitsamt, das durch den Grad der Nutzung der im Sozialgesetzbuch vorhandenen Möglichkeiten zur Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung strukturbildend sein kann.

Die Leistungsfähigkeit des regionalen Weiterbildungssystems ist schließlich auch davon abhängig, in welcher Beziehung die Anbieter untereinander stehen. So können sich sowohl harter Wettbewerb als auch sinnvolle Kooperation qualitätssteigernd auswirken.

Auch die Nachfrageseite formt natürlich das regionale Weiterbildungssystem. Die individuellen und institutionellen Nachfrager artikulieren ihre Weiterbildungsinteressen, setzen sie in direkte Nachfrage um und finanzieren zumindest zu einem Teil über ihre Teilnehmerbeiträge die Erstellung des Angebots.

Das Weiterbildungsverhalten in einer Region hängt von einer Reihe von wirtschaftlichen und soziodemographischen Rahmenbedingungen ab. Die Wirtschaftsstruktur und nicht zuletzt die Arbeitsmarktsituation beeinflussen das Entstehen von Weiterbildungsinteressen und -verhalten. Die Qualifikations-, Alters- und Geschlechtsstruktur der Bevölkerung bzw. der Beschäftigten sind ebenfalls als Faktoren zu berücksichtigen.

Hervorzuheben ist, dass Angebot und Nachfrage sich wechselseitig bedingen. So bewirkt ein differenziertes, bedarfsgerechtes Angebot genauso Nachfrage wie eine große Nachfrage ein entsprechendes Angebot induziert. Nicht zu verkennen ist, dass die Informations- und Werbestrategien der Anbieter natürlich auch das Nachfrageverhalten zu beeinflussen suchen und auch tatsächlich beeinflussen. Das regionale Weiterbildungssystem ist keine „Insel“.

Es strahlt mit seinen Angeboten auch auf andere Regionen aus, genauso wie Nachfrage aus der Region sich Anbietern aus anderen Regionen zuwendet.

Die zuletzt angeführten Überlegungen machen deutlich, dass die regionale Wirksamkeit von beruflicher Bildung und Weiterbildung nicht voraussetzungslos eintritt, graduell abgestuft zum Tragen kommt und durch entsprechende Maßnahmen gestaltbar ist. Als zentrale Strategie hat sich in diesem Zusammenhang die Regionalisierung herausgebildet „als einer neuartigen Form von Politik, für die der Raum als Kontext zur Erfüllung öffentlicher Aufgaben relevant wird. Dieser Raum konstituiert sich in Prozessen der Kooperation von Akteuren und Organisationen, die ihre Handlungen und Ressourcen mit dem Ziel einer gemeinsamen Förderung und Gestaltung regionaler Entwicklungen bündeln“ (Benz/Fürst/Kilper/Rehfeld 1999, S. 11).

Der Regionalisierungsansatz ist prinzipiell auf fast alle Politikfelder anwendbar, hat aus unterschiedlichen Gründen Konjunktur und findet auch im Bildungsbereich Verbreitung. Dabei spielt die Weiterbildung eine Vorreiterrolle, weil sie am wenigsten reglementiert ist und sich von daher auch eher für einen Strategiewechsel eignet als z.B. der Schulbereich. So wird seit ca. zehn Jahren mit Blick auf die Weiterbildung in Theorie und Praxis verstärkt der regionale Ansatz verfolgt. Regionalisierung erscheint bei knappen Haushaltsmitteln und gleichzeitig hohem Problem- und Handlungsdruck als ein Weg, der den Wirkungsgrad von Weiterbildungsmaßnahmen erhalten oder sogar steigern kann (vgl. Gnahn 1998 und 1999).

So werden Bundes- und Landesmittel für Weiterbildung gezielt in regionale Problemzonen gelenkt, und die Europäische Union legt nicht nur zu fördernde Zielgruppen fest, sondern definiert Gebietskulissen, die in den Genuss von Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds zur Förderung der beruflichen Qualifizierung kommen sollen (z.B. ländliche Regionen mit Entwicklungsrückstand oder altindustrialisierte Gebiete, die unter den Folgen der wirtschaftlichen Umstrukturierung leiden). Gleichzeitig erfreuen sich regionale Initiativen zur Optimierung des Weiterbildungsgeschehens wie z.B. in Hamburg, Dithmarschen oder Saarbrücken wachsenden Interesses von potenziellen Nachahmern, der Fachwissenschaft und der Bildungspolitik.

Parallel zur regionalen Weiterbildungspraxis hat sich auch die bildungspolitische und wissenschaftliche Diskussion des Themas Regionalisierung der Weiterbildung bemächtigt. Zu nennen sind hier z.B. Aufsätze wie „Regionalisierung als Strukturprinzip“ (vgl. Sauer 1994) und „Der regionale Ansatz liegt im Trend“ (Sauter 1994, siehe auch Sauter 1995), genauso wie der schon erwähnte Forschungsbericht der Akademie für Raumforschung und Landesplanung (1993) „Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung“ oder das Schwerpunktthema „Regionalisierung“ der Zeitschrift „Grundlagen der Weiterbildung“ (1992). Hervorzuheben ist schließlich das Grundlagenwerk von Dobischat/

Husemann (1997) zur beruflichen Bildung in der Region, welches sich die Neubewertung der bildungspolitischen Gestaltungsdimensionen der Regionalisierung zum Inhalt macht.

In einer umfassenden Studie ist Mitte der neunziger Jahre erhoben worden, welche Entstehungszusammenhänge und Ausformungen regionalisierter Weiterbildung existieren (vgl. Gnahs 1995). Erkennbar wird, dass regionale Weiterbildungspolitik in den meisten Fällen in den Kontext einer regionalen Wirtschafts- bzw. Wirtschaftsförderungspolitik eingebunden ist. Die Weiterbildung bezieht dann ihre Legitimität vor allem aus ihrer Raumwirksamkeit, wie sie einleitend beschrieben worden ist. Auch die Einbindung in eine regionale bzw. kommunale Arbeitsmarktpolitik speist sich aus den gleichen Quellen, erhält aber zusätzlich noch eine soziale Komponente. Nur in Ausnahmefällen bezieht sich regionale Weiterbildungspolitik explizit und vorrangig auf einen kultur- oder bildungspolitischen Zusammenhang.

Hervorgehoben wird, dass sich regionalisierte Weiterbildung im wesentlichen auf sechs Handlungsfelder konzentriert: Information, Beratung, Bedarfsanalyse, Moderation, Qualitätssicherung und Curriculumentwicklung. Die untersuchten Beispielregionen zeigen, dass der Schwerpunkt der Aktivitäten in den Bereichen „Information“, „Beratung“ und „Moderation“ liegt. Zieht man aus diesen und den anderen Beispielen die Quintessenz, so lässt sich verallgemeinernd festhalten:

- Modelle einer regionalisierten Weiterbildung sind im Regelfall aus einer konkreten Problemlage (z.B. besonders hohe Arbeitslosigkeit, Intransparenz des Weiterbildungsmarktes) heraus entstanden und darauf gerichtet, das Problemlösungspotenzial zu erhöhen und Verbesserungen der Situation herbeizuführen.
- Die Installation und der Erfolg regionaler Weiterbildungsmodelle sind in hohem Maße von personellen und institutionellen Konstellationen abhängig. Vereinfacht ausgedrückt: Es müssen zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Leute an der richtigen Stelle agieren und zusammenarbeiten. Persönliche oder institutionelle „Feindschaften“ sind als Basis für Regionalisierungskonzepte hinderlich.
- Die regionalisierte Weiterbildung ist dann besonders erfolgreich, wenn sie mit anderen Politikfeldern verzahnt ist. Integriert in größere Zusammenhänge (z.B. Stärkung der regionalen Wirtschaftskraft, Abbau von Arbeitslosigkeit) erhält die Weiterbildung zusätzliche Legitimität, was den Zugang zu den knapper werdenden Ressourcen erleichtert.
- Regionalisierte Weiterbildung eröffnet neue Chancen zur Kooperation und Vernetzung der regionalen Akteure, schafft somit Synergieeffekte und Produktivitätsvorteile (z.B. durch die gemeinsame Nutzung von Räumen).

- Sie verbessert im Regelfall die Bedingungen auf dem regionalen Weiterbildungsmarkt (z.B. durch mehr Transparenz), indem die Angebote bedarfsgerechter und die Nachfrager bedarfsorientierter werden. Häufig findet sogar eine unmittelbare Zusammenarbeit zwischen beiden Marktseiten statt.
- Sie beinhaltet häufig eine Art "Pionierrolle": Aus dem Problemdruck heraus werden Lösungen konzipiert, die dann Richtschnur für überregionale Maßnahmen werden. Diese können in Konkurrenz zur regionalen Lösung treten oder diese ergänzen bzw. komplettieren.

Die Beispiele verdeutlichen auch, dass viele Regionen von sich aus bzw. aus sich heraus aktiv werden. Andere bedürfen dagegen des Anstoßes und häufig auch der Unterstützung von außen, um regionalisierte Strukturen aufzubauen. Vor diesem Hintergrund ist es nur konsequent, wenn in der vielbeachteten Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen regional gestaltete Bildungslandschaften gefordert werden. Es heißt dort: "Die Kommission empfiehlt, in den Bildungsregionen (Kreisen, kreisfreien Städten) oder in anderen überkommunalen Bezügen (zum Beispiel auf der Ebene der Kammern) die Voraussetzungen für die Entwicklung eines Informations-, Beratungs- und Maßnahmeverbundes zu schaffen, den sie als das wichtigste Element der Selbstkoordination und der gemeinsamen Planung von öffentlichen und nichtöffentlichen Trägern der Weiterbildung ansieht. Sie hält es für zweckmäßig, ein solches Netzwerk unter Beteiligung der Kommunen zu institutionalisieren. Dies soll in Organisationsformen geschehen, die die Beteiligten vor Ort für effektiv und konsensfähig halten"(Bildungskommission NRW 1995, S. 298-299).

2. Lernende Regionen als Entwicklungsmodell

In den letzten Jahren wird im Zusammenhang mit Regionalisierung der Begriff der "lernenden Region" in Verbindung mit innovativen und modellhaften Überlegungen zur Verknüpfung von Qualifizierung und Beschäftigung verwendet (vgl. z.B. Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung 1994). Inhaltlich knüpft er an Studien und Modelle an, die den Zusammenhang von Regionalentwicklung und Qualifizierung herausarbeiten (vgl. neben den schon genannten auch Bosch 1993 und 1995). Der Begriff "lernende Region" bezeichnet somit keinen neuen Sachverhalt oder verweist gar auf ein neues Paradigma der Regionalforschung, sondern liefert eine plakative Überschrift für durchaus schon länger etablierte Denkweisen.

Im Begriff der "lernenden Region" kreuzen sich zwei Trends: zum einen der Trend zur Regionalisierung als Reflex auf zentralstaatliches Versagen, wachsenden Problemdruck und die "Heimatlosigkeit in der Globalisierung", zum anderen der Trend zur lernenden Gesellschaft als Antwort auf Unsicherheit und auf die Erfolglosigkeit technokratischen Handelns. Lernende Region wird durchaus auch in Analogie zum lernenden Unternehmen bzw. zur

lernenden Organisation verstanden (vgl. Stahl 1994, S. 25 und Koch 1994, S. 42-44), als Ansatz zur effektiven Selbsthilfe: "Das Konzept der Lernenden Region schlägt vor, ähnlich wie im Lernenden Unternehmen, die Potentiale aller regionalen Akteure zu mobilisieren und zu nutzen, um Regionalentwicklung 'von unten nach oben' selbstorganisiert und selbstverantwortlich in die Wege zu leiten" (Stahl 1994, S. 25).

Die Definition macht deutlich, dass es sich nicht um das alltägliche "regionale Lernen" handelt, das darin besteht, dass regionale Handlungsträger auf Impulse von außen (z.B. veränderte Wettbewerbssituation, Gesetzesänderungen, Strukturwandel) reagieren und sich in die jeweiligen Gegebenheiten einfügen, sondern um aktives, gestaltendes Tun. Lernende Regionen verfügen demnach über spezifische Merkmale, die sie von den übrigen Regionen unterscheidbar machen (vgl. Abbildung 1):



Merkmale Lernender Regionen

INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG
UND STRUKTURFORSCHUNG HANNOVER

Abbildung 9.1

- Sie besitzen eine eigene Identität bzw. haben ein Leitbild entwickelt.
- Sie setzen sich Entwicklungsziele und nehmen Herausforderungen an.
- Sie orientieren sich an gelungenen regionalen Modellen und streben ebenfalls an, eine "Pionierrolle" zu übernehmen.
- Sie sind offen für externen Rat.
- Sie sind offen für neue Ideen, experimentierfreudig und risikobereit. Der vorherrschende Denkansatz ist: Ermöglichen statt verhindern.

- Sie besitzen Netzwerke von Akteuren, die verlässlich und problembezogen handeln. Sie verfügen über organisatorische Grundstrukturen, die kontinuierliches Arbeiten erlauben.
- Sie überprüfen die eingeleiteten Maßnahmen auf Wirksamkeit und Effizienz.
- Sie versuchen möglichst vielen regionalen Akteuren Partizipationschancen zu eröffnen.
- Sie sind maßnahmeorientiert und pragmatisch.
- Sie setzen darauf, dass die Zusammenarbeit der regionalen Akteure synergetische Effekte freisetzt und sind maßnahme- und handlungsorientiert.

Der Merkmalskatalog macht deutlich, dass "lernende Region" kein trennscharf zu definierender Begriff ist, sondern ein Denkansatz, eine Orientierungslinie, eine "Wärmemetapher", die eine akzentuierte Aufforderung zum Handeln enthält: Regionen sollen aus der passiven Rolle herausgeführt werden und sich der aktiven Gestaltung ihrer Belange widmen.

Zwei aktuelle Untersuchungen belegen, dass sowohl die bei der regionalisierten Weiterbildung herausgefundenen Erfolgsfaktoren als auch die Charakteristika von lernenden Regionen zumindest nicht unbedeutsam zu sein scheinen. Reuling (2000) nennt bei seinem Vergleich deutscher und niederländischer „lernender Regionen“ folgende Erfolgsfaktoren:

- Selbstorganisation
- Netzwerkbildung
- „bottom-up“-Steuerung
- Flexibilität der Strukturen
- „Partnership“ (offene, unhierarchische Strukturen)
- direkte Kommunikation („face to face“)
- Schnittstellen zwischen divergierenden Bezugssystemen
- Neutrale Initiierung und Koordination.

Faulstich, Vespermann und Zeuner (2001, S. 51) kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Zu den oben genannten lassen sich aus dieser Studie noch die Kriterien

- Offenheit des Leistungsspektrums und
- Verknüpfung verschiedener Politikfelder

hinzufügen. Es bedarf bei allen Merkmals-Katalogen allerdings noch der Operationalisierung, um auf diesem Wege Regionen mit Blick auf ihre Lernbereitschaft und -fähigkeit zu unterscheiden, sie zu vergleichen und in eine Rangreihe bringen zu können, was im folgenden Abschnitt versucht werden soll.

3. Indikatoren für lernende Regionen

Die oben genannten Merkmale bieten Anhaltspunkte zur Einschätzung von unterschiedlichen Regionen mit Blick auf ihre Lernhaltigkeit. Experten könnten auf dieser Basis ein mehr oder weniger begründetes Urteil abgeben. Eine Rangreihe von Regionen nach ihrer Lernhaltigkeit oder gar eine Quantifizierung der Lernhaltigkeit lässt sich allerdings nicht gewinnen.

Eine derartige Quantifizierung erscheint aber aus zwei Gründen sinnvoll. Zum einen kann sie dabei helfen, Förderentscheidungen rationaler zu gestalten, weil Maßstäbe für Leistung und Leistungsfähigkeit zur Verfügung stünden. Zum anderen unterstützt ein begründetes Indikatorensystem auch die lernenden Regionen dabei, Zielsetzungen zu formulieren und die Wirksamkeit des Netzwerkes einer lernenden Region abzuschätzen.

Zur Bestimmung der Lernhaltigkeit werden die folgenden Indikatoren vorgeschlagen (vgl. Abbildung 2):



Indikatoren für Lernende Regionen

INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG
UND STRUKTURFORSCHUNG HANNOVER

Abbildung 9.2

- Netzwerkquote

Unter Netzwerkquote wird das Verhältnis der tatsächlichen Mitglieder zu den potenziellen Mitgliedern eines Netzwerkes gesehen. Je höher die

Netzwerkquote ist, desto mehr relevante Akteure sind einbezogen. Es wird angenommen, dass ein umfassendes Netzwerk leistungsfähiger ist als ein partielles. Zu überlegen ist, ob die potenziellen Netzwerkakteure nach ihrer Relevanz für das Netzwerk gewichtet werden müssten, um sicherzustellen, dass zentrale Akteure wie z.B. das Arbeitsamt oder die Industrie- und Handelskammer nicht auf die gleiche Stufe wie z.B. eine kleine Weiterbildungseinrichtung gestellt werden.

- externe Mittel für Bildungszwecke

Unter externen Mitteln für Bildungszwecke sind Finanzmittel von Dritten (z.B. Bund, Land, EU) zu verstehen, die auf Antrag oder unter Wettbewerbsbedingungen an die Region vergeben werden. Es wird unterstellt, dass eine erfolgreiche Drittmittelakquisition ein Zeichen für Leistungsfähigkeit und Kreativität ist. Also: Je größer der Drittmittelfluss, desto leistungsfähiger die lernende Region. Um einen interregionalen Vergleich zu ermöglichen, bietet es sich an, die Höhe der eingeworbenen Fördergelder je Kopf der ansässigen Bevölkerung zu berechnen.

- Zufriedenheit der Arbeitgeber mit den regionalen Qualifizierungsmöglichkeiten

Es ist oben ausführlich dargelegt worden, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Qualifikations- und dem Entwicklungspotenzial einer Region besteht. Können die Arbeitgeber in ihrer Sitzregion auf ein leistungsfähiges und flexibles Bildungsangebot zurückgreifen, so ergeben sich Kosten- und Wettbewerbsvorteile. Das Urteil der Arbeitgeber gibt somit Aufschluss über die Güte des Bildungsangebotes und der Bildungsanbieter. Alle oder eine Stichprobe der Arbeitgeber könnten über eine Zufriedenheitsskala gefragt werden nach dem regionalen Bildungsangebot, der Flexibilität der Bildungsanbieter, der Kooperationsbereitschaft der Bildungsanbieter und nach deren Informationsgebaren.

- Zufriedenheit der Nutzer und Nutzerinnen des regionalen Bildungsangebotes

In ähnlicher Weise wie die Arbeitgeber lassen sich auch die Nutzer und Nutzerinnen nach ihrer Zufriedenheit mit dem regionalen Bildungsangebot befragen. Es wird so etwas wie Kundenzufriedenheit abgefragt, die gleichwohl als Maßstab für Bedarfsgerechtigkeit und Güte des Angebotes gewertet werden kann. Eine Stichprobe der Nutzer wäre über eine Zufriedenheitsskala zu befragen nach Bedarfsgerechtigkeit des Angebots, Erreichbarkeit des Angebots, Informationsgebaren der Anbieter, Güte des Angebots und organisatorische Rahmenbedingungen.

- Zufriedenheit der Beschäftigten im Bildungssektor

Die Leistungsfähigkeit des Bildungssektors ist in hohem Maße von der Leistungsfähigkeit und Zufriedenheit der dort Beschäftigten abhängig. Die Leistungsfähigkeit wird in weiten Teilen durch die Arbeitgeber und die Nutzer erfasst, die Zufriedenheit könnte über eine Zufriedenheitsskala mit den folgenden Teildimensionen erfasst werden: Arbeitsbedingungen, Fortbildungsmöglichkeiten, Mitbestimmungs- und Partizipationschancen.

- Leistungsquoten

Die Leistungsfähigkeit eines regionalen Bildungssystems kann auch direkt erfasst werden, indem die traditionellen Leistungsindikatoren verwendet werden. Zu nennen sind z.B.:

- Kindergartenquote
- Realschulquote
- Gymnasialquote
- Abiturientenquote
- Auszubildendenquote
- Studierendenquote
- Weiterbildungsbeteiligungsquote.

Sie sagen zwar nur etwas über Beteiligungen an unterschiedlichen Bildungsangeboten aus und nichts über die dort erworbenen Kompetenzen, doch als erste Einschätzung über den Zustand eines regionalen Bildungssystems erscheinen sie brauchbar. Unterstellt wird ferner, dass lernende Regionen sich auch dadurch auszeichnen, dass sie das individuelle Lernen stützen und fördern.

- Partizipationsquoten

Die Lernhaltigkeit einer Region wird auch dadurch unter Beweis gestellt, dass dafür gesorgt wird, dass bestimmte bildungsbenachteiligte Gruppen gefördert werden. Deshalb liefern die Bildungspartizipationsquoten wichtige Anhaltspunkte. Zu nennen sind z.B.

- Frauen-/Mädchenanteil
- Ausländeranteil
- Behindertenanteil
- Arbeiteranteil.

Sie sind jeweils zu beziehen auf die entsprechenden Bildungsgänge bzw. -sektoren (also z.B. Frauenanteil bei den Studierenden, Ausländeranteil bei den Auszubildenden).

- Aufgreifen von Trends

Die Lernhaltigkeit einer Region zeigt sich darin, inwieweit neue Trends aufgegriffen und aktiv verfolgt werden. Je mehr der folgenden Trends aufgegriffen werden, desto lernhaltiger die Region:

- mehr selbstgesteuertes Lernen
- mehr arbeitsintegriertes Lernen
- mehr computerbasiertes Lernen
- mehr anwendungsbezogenes Lernen
- Pluralität der Lernwege
- Flexibilität und Autonomie der Einrichtungen
- Kooperation und Vernetzung
- Organisation von Lernsupport
- Kompetenzfeststellung
- curriculare Erneuerung
- methodische Erneuerung

Ein Trend soll als aufgegriffen gelten, wenn aktiv und bewusst gemeinsame Maßnahmen zu seiner Verstärkung oder Förderung unternommen werden (z.B. Einrichtung von Selbstlernzentren, Verstärkung der Lernberatung).

- Experteneinschätzung

Schließlich lässt sich die Lernhaltigkeit einer Region auch über Expertenmeinungen einschätzen. So könnte eine Jury diskursiv darüber befinden, ob und in welchem Maße die Merkmale einer lernenden Region vorliegen. Die vorher beschriebenen Indikatoren können natürlich in dieses Urteil einfließen.

Das beschriebene Modell ist ein erster Schritt zur Konkretisierung des Begriffs „lernende Region“. In einigen Fällen muss noch präzisiert werden, wie die einzelnen Indikatoren gefasst werden sollen, in anderen sind Verfahrensvorschläge zu machen. Letztlich wird es darum gehen, die einzelnen Indikatoren zu gewichten und zu einem Lernhaltigkeitsindex zu bündeln.

Literatur:

Akademie für Raumforschung und Landesplanung (1993): *Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung*. Bd. 191 der „Forschungs- und Sitzungsberichte“. Hannover.

Benz, A./Fürst, D./Kilper, H./Rehfeld, D. (1999): *Regionalisierung. Theorie – Praxis – Perspektiven*. Opladen.

Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“* beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin.

Bosch, G. (1993): *Regionale Entwicklung und Weiterbildung*. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung 1993, S. 63-80.

- Bosch, G. (1995):** *Weiterbildung in der Region*. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion*. Berlin. S. 91-109.
- Bundesminister für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau (Hrsg.) (1982):** *Berufliche Qualifikation und regionale Entwicklung*. Schriftenreihe „Raumordnung“. Bd. 06.048. Bonn.
- Derenbach, R. (1982):** *Qualifikation und Innovation als Strategie der regionalen Entwicklung*. In: *Informationen zur Raumentwicklung*, Heft 6/7, S. 449-462.
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1997):** *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin.
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C. (2001):** *Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbünde/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland*. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung I/2000. Hamburg.
- Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung (Hrsg.) (1994):** *Lernende Region. Kooperationen zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa*. Salzgitter.
- Gnahn, Dieter (1995):** *Regionalisierung in der beruflichen Weiterbildung*. IES-Bericht 122.94. Hannover.
- Gnahn, Dieter. (1998):** *Regionalisierung der Arbeitsmarktpolitik*. In: Mechthild Bayer/Rolf Dobischat/Roland Kohsiek, *Die Zukunft der AFG-AFRG geförderten beruflichen Weiterbildung. Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch III*. Bd. 5 der Schriftenreihe "Berufliche Bildung & Weiterbildung, hrsg. vom Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main 1998, S. 113-116
- Gnahn, Dieter (1999):** *Die Bedeutung der Qualifizierung für die Regionalentwicklung*. In: Stadt Braunschweig (Hrsg.): *Zur strukturpolitischen Bedeutung beruflicher Weiterbildung und Qualifizierung*, Heft 1/1999 der Reihe „Stadtentwicklung aktuell“/Schriften der Stadt Braunschweig zur kommunalen Planung, Braunschweig 1999, S. 3-29
- Gnahn, Dieter. (2000):** *Die Region als lernende Region. Die lernende Region als Bezugspunkt regionaler Weiterbildungspolitik*. In: Jörg Matzen (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als regionaler Entwicklungsfaktor*. Bd. 21 der „Beiträge aus Praxis und Theorie regionaler Bildungs- und Forumsarbeit in der Evangelischen Heimvolkshochschule Bad Bederkesa Sprengelzentrum“ (dialog 21), Bad Bederkesa 2000, S. 27-46 (R 5).
- Grundlagen der Weiterbildung (1992):** *Schwerpunktheft „Regionalisierung“*. Heft 3/92, S. 127-172.
- Informationen zur Raumentwicklung (1982):** *Qualifikation und Innovation als Strategie der regionalen Entwicklung*. Heft 6/7.

- Koch, J. (1994):** *Die „Lernende Region“ als Modell für regionale Entwicklung.* In: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung 1994, S. 41-50.
- Reuling, J. (2000):** *Regionalisierungsstrategien in der Berufsbildung – eine deutsch-niederländische Diskussion.* In: BWP 2/2000, S. 24-28.
- Sauer, J. (1994):** *Regionalisierung als Strukturprinzip.* In: QUEM-Bulletin 4, S. 1-2.
- Sauter, E. (1994):** *Der regionale Ansatz liegt im Trend.* In: QUEM-Bulletin 5, S. 1-4.
- Sauter, E. (1995):** *Regionalisierung in der beruflichen Weiterbildung – Steuerungsprobleme beruflicher Weiterbildung in der Verknüpfung unterschiedlicher Handlungsebenen.* In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion.* Berlin. S. 71-89.
- Stahl, T. (1994):** *Auf dem Weg zur Lernenden Region.* In: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung 1994, S. 22-35.