

Lernende Regionen - Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken"

Tippelt, Rudolf (Ed.); Strobel, Claudia (Ed.); Kuwan, Helmut (Ed.); Reupold, Andrea (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Tippelt, R., Strobel, C., Kuwan, H., & Reupold, A. (Hrsg.). (2009). *Lernende Regionen - Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken"*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001928w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Rudolf Tippelt, Andrea Reupold, Claudia Strobel,
Helmut Kuwan (Hg.)

Lernende Regionen – Netzwerke gestalten

Teilergebnisse zur Evaluation
des Programms „Lernende Regionen –
Förderung von Netzwerken“



Rudolf Tippelt, Andrea Reupold, Claudia Strobel, Helmut Kuwan,
Nilüfer Pekince, Sandra Fuchs, Lothar Abicht, Peter Schönfeld

Lernende Regionen – Netzwerke gestalten

Teilergebnisse zur Evaluation
des Programms „Lernende Regionen –
Förderung von Netzwerken“



© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2009

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
www.wbv.de

Umschlagfoto:
www.shutterstock.de

Die Grafiken wurden vom Team der LMU
unter Leitung von Prof. Dr. Rudolf Tippelt und von
Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche
Forschung und Beratung München erstellt.

Bestell-Nr. 6001928
ISBN 978-3-7639-3690-8

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

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.

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.

Inhalt

Vorwort	
<i>Corinna Brüntink, Bundesministerium für Bildung und Forschung</i>	5
Zusammenfassung	
<i>Rudolf Tippelt/Claudia Strobel/Andrea Reupold</i>	7
Einleitung	
<i>Rudolf Tippelt/Andrea Reupold/Claudia Strobel</i>	20
1 Theoretischer Rahmen und begriffliche Grundlagen	
<i>Rudolf Tippelt/Claudia Strobel/Andrea Reupold</i>	24
2 Methodisches Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung	
<i>Rudolf Tippelt/Helmut Kuwan/Claudia Strobel/Andrea Reupold</i>	34
3 Quantitative Angebotsstrukturen, Breitenwirkung und Marktfähigkeit von Angeboten in verschiedenen Handlungsfeldern	
<i>Helmut Kuwan</i>	42
4 Innovationen in Netzwerken	
<i>Claudia Strobel/Helmut Kuwan/Andrea Reupold/Rudolf Tippelt</i>	55
5 Übergänge in Lern- und Bildungsphasen	
<i>Andrea Reupold/Sandra Fuchs/Nilüfer Pekince</i>	66
6 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	
<i>Peter Schönfeld/Andrea Reupold/Nilüfer Pekince</i>	77
7 Bildungsmarketing	
<i>Andrea Reupold/Claudia Strobel/Helmut Kuwan/Rudolf Tippelt</i>	90
8 Beratungsdienstleistungen	
<i>Claudia Strobel/Andrea Reupold/Nilüfer Pekince</i>	107
9 Neue Lernwelten	
<i>Peter Schönfeld/Nilüfer Pekince/Claudia Strobel</i>	119

10 Erfolge, Erfolgsbedingungen und Hindernisse	
<i>Claudia Strobels/Helmut Kuwan/Andrea Reupold</i>	132
11 Kooperation in Netzwerken	
<i>Andrea Reupold/Helmut Kuwan/Claudia Strobels</i>	151
12 Regionalentwicklung	
<i>Peter Schöpfung/Helmut Kuwan/Nilüfer Pekince/Andrea Reupold</i>	171
13 Idealtypen und Erfolgsmuster	
<i>Lothar Abicht/Peter Schöpfung/Andrea Reupold/Rudolf Tippelt</i>	187
14 Aspekte von Nachhaltigkeit	
<i>Helmut Kuwan/Andrea Reupold/Nilüfer Pekince/Rudolf Tippelt</i>	196
15 Ausblick und Weiterentwicklung	
<i>Rudolf Tippelt/Claudia Strobels/Andrea Reupold</i>	206
Literatur	215
Abbildungsverzeichnis	226
Tabellenverzeichnis	227

Vorwort

CORINNA BRÜNTINK

Die vorliegende Publikation bewertet die Aktivitäten des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ in den Jahren 2005 bis 2007, einem besonderen Zeitraum im Programmverlauf, einem Zeitraum der Weichenstellung von der Durchführungs- in die erste Vertiefungsphase des Programms.

Seit 2005 wird es in zwei Schwerpunkten wissenschaftlich begleitet. Während sich ein Team von Rambøll Management den Themen „Nachhaltigkeit der Netzwerke“, „Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ und „Zusammenarbeit mit der Wirtschaft“ widmet, untersuchen die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Berichtes die Zielerreichung des Gesamtprogramms.

Mit einem ambitionierten methodischen Konzept ist es den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gelungen, Innovationen zu identifizieren und zum Transfer besonders gelungener Ansätze aus den Lernenden Regionen beizutragen.

Während der vierjährigen Durchführungsphase des Programms hat sich gezeigt, dass die Vernetzung aller relevanten Akteure der verschiedenen Bildungsbereiche und der angrenzenden Politikfelder auf regionaler Ebene eine entscheidende Grundlage für erfolversprechende Umsetzungsstrategien darstellt.

Bei den europäischen Nachbarn (Schweiz, Italien, Slowakei, Niederlande) findet das Programm mit dem strukturbildenden Ansatz große Beachtung. Die Europäische Kommission bewertet den Programmansatz als vorbildlich und hat darauf aufbauend Fördermaßnahmen zur Unterstützung der Netzwerkentwicklung im Bildungsbereich gestartet. Im internationalen Vergleich ist die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland jedoch noch zu gering. Einmal erworbene Qualifikationen reichen immer weniger aus, die Herausforderungen in Gesellschaft und Wirtschaft zu meistern.

Die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Programmbegleitung, die auch Gegenstand des vorliegenden Berichtes sind, dienen deshalb auch der Identifikation zentraler Handlungsfelder des lebenslangen Lernens, die im Rahmen der Vertiefungsphase gezielt in drei Innovationsschwerpunkten „Bildungsberatungsagenturen“, „Lernzentren“ und „Übergangsmanagement“ weiterentwickelt werden sollten, um die Beteiligung am Ler-

nen im Lebenslauf zu erhöhen. Insofern dienten dem Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) die bisherigen Evaluationsergebnisse des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ als wichtiger Impuls, Empfehlungen für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf zu entwickeln. Hierzu zählen unter anderem die Verbesserung der Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche und die noch stärkere Verankerung des Lernens in der Region als zentralem Bildungsstandort.

Entstanden ist eine interessante Vorausschau auf die strukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen für die Entwicklung und Verstetigung innovativer bildungspolitischer Konzepte in den Regionen, die neugierig macht auf den abschließenden Bericht der Programmevaluation. In diesem Sinne wünsche ich allen Leserinnen und Lesern fruchtbare Erkenntnisse und Anregungen für ihre eigene Arbeit.

Juni 2008, Corinna Maria Brüntink
(Bundesministerium für Bildung und Forschung)

Zusammenfassung

RUDOLF TIPPELT/CLAUDIA STROBEL/ANDREA REUPOLD

Die vorliegende Publikation enthält Teilergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ aus den Jahren 2005–2007. Das Team der Wissenschaftlichen Begleitung (LOS 1 s.u.), bestehend aus der Ludwig-Maximilians-Universität (Federführung: Prof. Dr. R. Tippelt) und den Kooperationspartnern Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München und isw (Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gGmbH, Halle), konnte in dieser Zeit unter Einsatz unterschiedlicher Methoden und im Kontext einer verstehenden erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsmethodologie, die die Akteure der Lernenden Regionen ins Zentrum rückt, differenzierte Ergebnisse herausarbeiten. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden.

Fokussiert wird die Zielerreichung in den verschiedenen Handlungsfeldern und somit des Gesamtprogramms. Praxisrelevant sind zahlreiche Ergebnisse zu Barrieren und Gelingensbedingungen vernetzten Handelns, weil sich Hinweise und Anregungen zur Prozessgestaltung von Netzwerken in Lernenden Regionen ergeben.

1 Theoretische und methodische Grundlagen

Im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wurden seit 2001 durch den ESF und den Bund über 80 Netzwerke gefördert, die unter Einbezug der jeweils spezifischen regionalen Voraussetzungen und mit dem Einsatz von Akteuren aus verschiedenen Institutionen jeweils regional angepasste Lern-, Beratungs-, Bildungs-, und Weiterbildungsdienstleistungen entwickeln und umsetzen. Allgemeines Ziel des Programms war es, das Lebenslange Lernen aller Bevölkerungsgruppen, insbesondere aller bisher bildungsfernen Gruppen zu fördern. In den verschiedenen Handlungsfeldern wurde dieses allgemeine Ziel jeweils regionenbezogen spezifiziert. Dabei konnten innovative regionale Lernkulturen etabliert werden, die auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sind. Von großer Bedeutung für den Aufbau der Netzwerke ist die Eigenverantwortlichkeit und Gestaltungsfähigkeit der regionalen Akteure, die Perspektivenverschiebung zu Gunsten der Bildungsnachfrage, die Zusammenführung unterschiedlicher Le-

bens- und Bildungsbereiche wie auch die Verknüpfung von verschiedenen vertikal und horizontal gegliederten Bildungsbereichen.

Das Programm und sein Verlauf wurde durch eine Wissenschaftliche Programmbegleitung evaluiert, deren Aufgaben auf zwei LOSE verteilt wurden. Die Aufgaben von LOS 1 (Ludwig-Maximilians-Universität München, Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München, Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gGmbH, Halle) umfassten schwerpunktmäßig die Zielerreichung des Gesamtprogramms, während LOS 2 (Rambøll Management) vorwiegend die Nachhaltigkeit, die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft untersuchte. Ziel der hier vorliegenden Veröffentlichung ist es, die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung von LOS 1 aus dem Zeitraum von 2005 bis 2007 darzulegen. In diesem Sinne wurden die Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner in zwei quantitativen Erhebungen befragt, in 20 ausgewählten Netzwerken Fallanalysen durchgeführt und in 6 Expertentreffen die jeweiligen Zwischenergebnisse rückgekoppelt und reflektiert.

Die Hauptfunktion der Netzwerkmanager/-innen besteht darin, die Lernende Region zu koordinieren, die beteiligten Institutionen und Personen zu informieren und zu motivieren, das Projektmanagement transparent zu praktizieren. Die Netzwerkpartner sind in unterschiedlichem Maß bzw. unterschiedlicher Intensität in die Arbeit des Netzwerks eingebunden. Häufig beteiligen sie sich in einem, in vielen Fällen aber in mehreren Handlungsfeldern.

Die Ergebnisse dieser umfangreichen Erhebungen werden in diesem Band aufbereitet, in einzelnen Beiträgen dargestellt und theoretisch eingebettet.

2 Ergebnisse

Quantitative Angebotsstrukturen, Breitenwirkung und Marktfähigkeit von Angeboten in verschiedenen Handlungsfeldern (Kapitel 3)

Die quantitativ-deskriptiven Ergebnisse dienen als Hintergrund für die in diesem Bericht inhaltlich vertiefenden qualitativen Befunde aus den Experteninterviews und den Expertentreffen. Dazu werden in einem ersten Analyseschritt die spezifischen Profile der verschiedenen Handlungsfelder (Übergänge in Lern- und Bildungsphasen, Beratungsdienstleistung, Neue Lernwelten, Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung, Bildungsmarketing) herausgestellt. Die quantitativen Befragungen (2005 und 2006) liefern auf Basis der Einschätzungen von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern Informationen zur Positionierung der unterschiedlichen Bereiche, d.h. es wird u.a. auf

die Zunahme oder Abnahme der Bedeutung des jeweiligen Handlungsfelds im Programmverlauf hingewiesen¹.

Es kann herausgestellt werden, dass die Bereiche „Bildungsmarketing“ und „Beratungsdienstleistungen“ in den Netzwerken der Lernenden Regionen besonders stark vertreten sind.² Im Zeitverlauf zeigt sich zudem, dass diese Bereiche im Projektzeitraum auch die stärkste Zunahme zu verzeichnen haben.

Mit Blick auf die Einschätzung der Marktfähigkeit durch die Netzwerkmanager/-innen lässt sich die Fragestellung beleuchten, inwieweit es gelingt, Angebote außerhalb der Programmförderung durch „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ zu finanzieren.³ Am ehesten gelingt dies bei den traditionellen Lernangeboten „Lehrgänge, Kurse, Seminare“ sowie in den Bereichen „Bildungsmarketing“ und „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“.

Die Auswertungen nach einzelnen Bereichen und Handlungsfeldern ergeben folgendes Bild:

Innovationen in Netzwerken (Kapitel 4)

Die Entwicklung von Innovationen ist ein wichtiges Ziel pädagogischer Vernetzung. Bisher gibt es keine allgemein akzeptierte Theorie der Innovation, daher wird Innovation im vorliegenden Bericht als „schubartige Umsetzung“ einer neuen Idee verstanden. Innovationen umfassen die Planung, Durchsetzung und Veralltäglichung neuer Ideen, Organisationsformen oder Produkte. Damit verbunden ist das Finden von neuen Wegen bei der Ansprache von Lernenden in den Netzwerken der Lernenden Regionen. Die Entwicklung von Innovationen erfolgt in Form von Produktinnovationen sowie als Prozess-/Strukturinnovationen. Gleichzeitig können Innovationen auf verschiedenen Handlungsebenen der politischen Makro-, der kommunalen Exo-, der institutionellen Meso- und der individuellen Mikroebene betrachtet werden.

Für die Netzwerke der Lernenden Regionen stellt die Entwicklung von Innovationen ein wichtiges Ziel der Arbeit und auch der Optimierung der vorhandenen Ressourcen dar. Dies konnte in allen Handlungsfeldern von den Netzwerken umgesetzt werden. Besonders viele Innovationen zeigen sich nach Angaben der Netzwerkmanager/-innen im Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“. Dabei wurden häufig neue Konzepte und Ansätze entwickelt, die den Übergang von der Schule in die Ausbildung

1 Der Einfluss der abschließenden Vertiefungsphasen kann nach Abschluss dieser Phasen im Jahr 2008 insbesondere auch mit Bezügen zur Nachhaltigkeit dargestellt werden.

2 Bei der Betrachtung der Handlungsfelder muss berücksichtigt werden, dass die Bereiche „Bildungsmarketing“ und „Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung“ eher als Unterstützungsfunktion für das gesamte Netzwerk zu sehen sind und diese daher eine gewisse Sonderstellung einnehmen.

3 Die Potenziale verschiedener Bereiche können mit Blick auf diesen Indikator variieren, vgl. näher Kapitel 3.

und weiter in den Beruf (erste und zweite Schwelle) thematisieren. Die wenigsten Innovationen sind im Bereich „Qualitätsmanagement“ zu beobachten.

Die Entwicklung innovativer Ideen erfordert eine hohe Flexibilität der Vorgehensweisen von Akteuren. Wichtige Gelingensbedingungen stellen außerdem die Kontinuität der Zusammenarbeit und der damit verbundene beständige Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Akteuren dar. Dies ist v. a. für die Entwicklung von neuen Konzepten und Strukturen notwendig. Darüber hinaus wirkt die zeitliche Stabilität der Kooperation fördernd. Es lässt sich allgemein sagen, dass Kontinuität und Stabilität wichtige Voraussetzungen für Dynamik und Innovation in den Netzwerken der Lernenden Regionen sind. Eine für einen längeren Zeitraum angelegte Kooperation schafft verlässliche Strukturen, die eine Umsetzung von längerfristig geplanten Projekten ermöglichen.

Das Innovationspotenzial von Netzwerken ist weiterhin zu einem großen Teil durch das Engagement, die Sensibilität für organisatorische Problemstellungen und Belange sowie durch die Kreativität der Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner bestimmt.

Gut funktionierende Netzwerke fungieren als Impulsgeber für die regionale Bildungsentwicklung und fördern als Innovationsmotor die Entwicklung neuer Produkte in der und für die Region.

Übergänge in Lern- und Bildungsphasen (Kapitel 5)

Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ zielt u.a. auf die Entwicklung bildungsbereichsübergreifender Zusammenarbeit und auf dafür notwendige strukturelle und institutionelle Veränderungen. Vertikale und horizontale Kooperationsstrukturen, die im Rahmen der Lernenden Regionen gezielt gefördert werden, können als Basis zur Verbesserung der Übergänge und zentraler Bestandteil regionalen Übergangsmanagements gesehen werden (vgl. Tippelt 2007).

Der Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ stellt ein wichtiges Handlungsfeld für die Netzwerke im Programm dar, dabei liegt ein klarer Schwerpunkt in der Förderphase, die Gegenstand dieses Berichts ist, auf den Übergängen zwischen Schule – Ausbildung und Beruf. Daneben wurden vor allem Angebote für Akteure im Übergang Kindergarten – Grundschule und für Arbeitslose, Migranten/-innen und Ältere entwickelt und umgesetzt. Zentrale Voraussetzungen, damit die Übergänge erleichtert werden können, sind neben der allgemeinen Verbesserung von Transparenz, Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche die Optimierung der Kommunikationsstrukturen und die Erweiterung der Mitsprache von Akteuren (z.B. ein hohes persönliches Engagement von Lehrern/-innen und Ausbildern/-innen ist wichtig). Aus Sicht der Netzwerkakteure müssen die bisweilen stark verkrusteten Strukturen von beteiligten Einrichtungen und häufig auch bürokratische Hürden (z.B. Zuständigkeiten unterschiedlicher Stellen für voneinander abhängige Aufgaben) überwunden werden.

Für diesen Bereich kann außerdem festgestellt werden, dass hier die meisten Innovationen entwickelt wurden und auch die größte Breitenwirkung erzielt werden konnte. Der Schwerpunkt der erarbeiteten Angebote liegt auf dem Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. weiter in Beschäftigung. Es gibt zwar darüber hinaus noch andere Übergangsthemen, allerdings überwiegen die erwähnten Angebote bei weitem. Dies kann als eine Profilschärfung der Netzwerkangebote interpretiert werden. Indessen war diese besondere Fokussierung der Übergänge auch Anlass dafür, in der Vertiefungsphase andere Übergänge im Prozess Lebenslangen Lernens zu betonen, z. B. den Übergang von frühkindlicher Bildung in Schule, von der Grundschule in die Sekundarschulen, von der Familienphase in die Berufstätigkeit oder den Übergang in die nachberufliche Phase.

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (Kapitel 6)

Qualitätssicherung und -entwicklung werden in etwa der Hälfte der Netzwerke als Aufgaben der internen Netzwerkarbeit wahrgenommen. Als wichtigster Aspekt dieser Aktivitäten wird der Wissens- und Erfahrungsaustausch im Netzwerk benannt sowie die Einrichtung von Informationsplattformen zur Bildungsqualität. Regionale Qualitätsverbände spielen trotz ihrer Potenziale für die Verankerung der Lernenden Regionen im jeweiligen geografischen Raum insgesamt eine relativ geringe Rolle.

Die Ziele, Aufgaben und der Umsetzungsgrad des Qualitätsmanagements werden in den Netzwerken hauptsächlich von Faktoren wie den personellen Ressourcen und den vorhandenen Kompetenzen beeinflusst. „Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung“ wird häufig als institutionenspezifisches Feld identifiziert. Daneben spielt auch der Typus des Netzwerks eine Rolle, wobei folgende charakteristische Aspekte besonders wichtig sind: die Netzwerkgröße, der Grad der Homogenität bzw. Heterogenität der Zusammensetzung der Netzwerkakteure, die Regelungsdichte und die Ausprägung des informellen Charakters eines Netzwerks. Insbesondere der letztgenannte Faktor wirkt sich auf den Komplexitätsgrad von Qualitätsmanagementsystemen und den Verbindlichkeitsgrad ihrer Anwendung aus.

Analytisch betrachtet umfassen die Ansätze zur Sicherung der Bildungsqualität in den Netzwerken vier zentrale Bereiche, zu denen *Informationsaustausch und Schulungen* zu Qualitätsmanagement im Bildungsbereich, *Unterstützungsmaßnahmen* bei der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, Einführung von *Methoden und Instrumenten* sowie *Organisationsformen* des Qualitätsmanagements zählen.

Die in den Netzwerken erkennbaren innovativen Ansätze im Handlungsfeld „Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung“ sind durch ein ressort- und organisationsübergreifendes Herangehen gekennzeichnet.

Es bestehen noch Herausforderungen im Bereich einer übergreifenden Strategie für ein Qualitätsmanagement der Netzwerke. Klare Strukturen und eine Schärfung der Profile

für die Qualitätssicherung und die Qualitätsentwicklung der Bildung sind aber sicher wichtige Aspekte für die weitere Arbeit der Akteure im Netzwerk.

Bildungsmarketing (Kapitel 7)

Um bestimmte Adressatengruppen für die (Weiter-)Bildungsangebote gewinnen zu können, müssen die „Kunden“ zielgruppenspezifisch angesprochen werden. Die Realisierung von Marketingkonzepten benötigt eine entsprechende Infrastruktur, die sich in erster Linie aus Personal, Logistik, finanziellen Mitteln, einem entsprechenden Führungssystem sowie einem adäquaten Informationssystem ergibt.

Der Bereich Bildungsmarketing ist in den Netzwerken der Lernenden Regionen sehr wichtig, beinahe alle Netzwerkmanager/-innen berichten über Angebote in diesem Bereich (96%). Auch die große Vielfalt an Aktivitäten (z.B. Homepage, Lernfeste etc.) zeigt die Bedeutung. Dabei scheint es besonders wichtig zu sein, Erlebnisse mit Erinnerungswert und Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen. Eine fehlende Marketing-Gesamtstrategie des Netzwerks und die damit verbundene Schwierigkeit, das „komplexe Bild“ einer Lernenden Region zu vermitteln, erweist sich als hemmender Faktor.

Gelingensbedingungen für eine übergreifende Marketingstrategie sind die Orientierung am Leit- und Zielbild der Region (originäre Verwurzelung in der Region), eine gute Zusammenarbeit mit der regionalen Presse, eine klare und mit allen abgesprochene Marketingstrategie (Distributions-, Angebots-, Kommunikations- und Preispolitik) sowie vorzeigbare Netzwerkerfolge.

Der komplexe Bereich des Bildungsmarketings stellt für viele Lernende Regionen eine große Herausforderung dar, da möglichst alle Partner dauerhaft für die gemeinsame Marketingstrategie begeistert werden müssen. Konkurrenzbeziehungen werden dabei zumindest teilweise in Kooperationsbeziehungen transformiert.

Ein professionelles und erlebnisorientiertes Bildungsmarketing für Netzwerke der Lernenden Regionen bedeutet also nicht nur eine Verbreitung der Produkte und der Netzwerkidee, sondern begeistert die Adressaten und stiftet Identifikationsmöglichkeiten. Die Netzwerke bedienen so einerseits die Region mit identitätsstiftenden Aktivitäten und erzielen andererseits für sich den Nutzen einer erhöhten Bekanntheit für das Netzwerk, aber auch für die einzelnen Kooperationspartner.

Beratungsdienstleistungen (Kapitel 8)

Beratung spielt eine Schlüsselrolle in der Bildung und beim Lebenslangen Lernen. Sie möchte Ratsuchenden helfen, Informationen für Bildungsentscheidungen zu erhalten, aber ebenso Umbruchsituationen wie auch Übergänge zu gestalten und zu bewältigen. Durch integrative, ganzheitliche Angebote sollen Individuen unterstützt werden, ihre persönlichen, fachlichen und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln und zu nutzen. Neben der Orientierung im Hinblick auf persönliche Weiterbildungsbedarfe und dem Herstel-

len von Transparenz im Weiterbildungsmarkt hat die Beratung auch die Aufgabe, Anbieter über die Nachfragen genau zu informieren, um so die Angebotsstrukturen, -inhalte und -qualität zu verbessern.

In den Netzwerken der Lernenden Regionen nehmen Beratungsdienstleistungen einen hohen Stellenwert ein: 94% aller Netzwerkmanager/-innen berichten über Angebote in diesem Bereich. Angebotsschwerpunkte bilden dabei die Weiterbildungsberatung, die Lernberatung, die Kompetenzberatung und die Orientierungsberatung, wobei die Formen sehr vielseitig sind. Sie umfassen in erster Linie die Face-to-Face-Beratung in den Beratungsstellen und Lernläden, die Nutzung von Datenbanken, die Beratung per E-Mail und Chat und die aufsuchende Beratung.

Die Beratungsarbeit wird z. T. durch unzureichende Kooperationen der Bildungseinrichtungen behindert, wobei dies durch die anzustrebende Trägerneutralität von Beratung zu überwinden ist. Ein zu starkes Konkurrenzdenken und ein vorrangiges Eigeninteresse der Partner verschärfen diesen Aspekt. Des Weiteren wirkt sich eine hohe Personalfuktuation innerhalb der beteiligten Einrichtungen für die Beratung ungünstig aus, da die Ansprechpartner/-innen für Beratung möglichst konstant bleiben sollten.

Zum Gelingen der Bildungsberatung tragen folgende Faktoren bei:

Nachfrageorientierung: Das Beratungsangebot des Netzwerks wird an die Nachfrage durch die Zielgruppen angepasst und trägt somit zur positiven Entwicklung und optimalen Ausrichtung der Beratungsdienstleistung bei. Eine angenehme Atmosphäre (z.B. eine ansprechende Einrichtung) in der neu entstehenden (Beratungs-)Institution kann Schwellen senken und den Zugang für bildungsferne Zielgruppen erleichtern.

Kompetenzen: Für die Bildungsberatung sind spezifische Beraterkompetenzen (z.B. zielgruppenspezifisches Hintergrundwissen) notwendig. Dabei können durch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Berater/-innen auch im Sinne der Professionalisierung Synergien entstehen, die dann wiederum den Ratsuchenden zugutekommen.

Selbstorganisation: Um von den Ratsuchenden als neutral wahrgenommen zu werden und nicht bestimmte Bildungsangebote vermitteln zu müssen, ist die Trägerneutralität eine unbedingte Voraussetzung der Bildungsberatungsdienstleistungen in Lernenden Regionen. Die Trägerneutralität soll nach außen sowohl für die Ratsuchenden als auch für die Bildungsträger dargestellt werden.

Ressourcen: Eine gesicherte Finanzierung, die z.B. über die Anbindung an die Kommune erreicht wird, ist die Grundlage für eine umfassende und auch trägerneutrale Beratung, um das Beratungsangebot dauerhaft für alle Ratsuchenden aufrecht zu erhalten.

Neue Lernwelten (Kapitel 9)

Die Entwicklungen von neuen Lehr- und Lernkulturen zielen auf die Erhöhung der Selbstlernkompetenz und auf die veränderte Rolle und Funktion des Lehrenden (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1999), die verstärkt durch die Funktionen des Begleitens, Beratens und Unterstützens ergänzt werden. Auch gewinnen neben formal-institutionalisierten Lernformen zunehmend informelle und non-formale Lernprozesse immer mehr an Bedeutung (vgl. Longworth 2002; Schiersmann 2006b).

Im engen Zusammenhang mit dieser didaktischen Entwicklung entstehen „Neue Lernwelten“. Sie zu erschließen bedeutet im Kern, Lebensbereiche außerhalb der traditionellen Schulungseinrichtungen als zusätzliche Räume für das Lebenslange Lernen zu identifizieren und zu nutzen.

Die Ergebnisse der Aktivitäten der Lernenden Regionen im Handlungsfeld „*Neue Lernwelten*“ lassen sich in den folgenden zwei Schwerpunkten charakterisieren:

1. Es werden außerschulische Lernorte (z.B. „Phantastische Baustelle“, „Lernzirkus“), Lernzentren, selbstgesteuertes und informelles Lernen thematisiert.
2. Daneben setzen die Netzwerke auf die Umsetzung von elektronikgestütztem Lernen.

Bei der Realisierung der E-Learning-Angebote stießen die Netzwerkakteure an Grenzen; es kam zu Absatzschwierigkeiten. Es zeigen sich auch ungenutzte Potenziale bei der Verbindung von Lernberatung und „Neuen Lernwelten“. Angesichts der Vielzahl einschlägiger Angebote und deren Heterogenität kann gezielte Bildungsberatung zu den „Neuen Lernwelten“ wesentlich zur Verbreitung dieser Angebote beitragen.

Euphorische Erwartungen an den Erfolg von E-Learning wurden gedämpft. Allerdings zeigte sich auch, dass E-Learning dann erfolgreich ist (vgl. Kollar/Fischer 2008), wenn zielgruppenspezifische und didaktisch komplexe Strategien greifen (z.B. Blended Learning). Eine gute Umsetzung „Neuer Lernwelten“ gelang den Netzwerken insbesondere in (Selbst-)Lernzentren.

Erfolge, Erfolgsbedingungen und Hindernisse (Kapitel 10)

Die Arbeit der Wissenschaftlichen Programmbegleitung bezieht sich in weiten Teilen auf die Feststellung von Erfolgsfaktoren und Barrieren, d.h. sie versucht, Antworten auf folgende zentrale Fragen zu geben: *Unter welchen Bedingungen gelingen die Vorhaben der Lernenden Regionen? Welche Gestaltungsperspektiven sind gegeben?*

Diese Fragen zielen auf alle Vorhaben der Netzwerke ab und betreffen damit alle Handlungsfelder. Sowohl der nachhaltige Aufbau eines bildungsbereichsübergreifenden Netzwerks als auch die Umsetzung der einzelnen Inhalte in Form von Teilprojekten werden dabei mit einbezogen. Die aus diesem Ansatz resultierenden komplexen Untersuchungsgegenstände sind nicht nur auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, sondern unterliegen im Zeitverlauf auch einer je spezifischen Dynamik.

Für den Aufbau und die Arbeit in Netzwerken stellt sich als zentraler Faktor die Netzwerkidentität heraus. Dies umfasst die Identifikation der Netzwerkakteure mit dem Netzwerk und seinen Zielen. Als zentrale Faktoren erwiesen sich dabei das gegenseitige Vertrauen der Akteure und die damit zusammenhängende Kooperation sowie ein „autoritativ-partizipatives Netzwerkmanagement“. Die sensible Wahrnehmung von Leitung und Führung (Leadership) ist notwendig. Die Netzwerkidentität stabilisiert darüber hinaus die Legitimation des Netzwerks in der Außenwirkung, wobei die gemeinsame Idee tragend wirkt. Daneben ist es wichtig, alle relevanten regionalen Akteure in das Netzwerk einzubeziehen.

Es kommt zu vertrauensvollen Kooperationen, zu Synergien, zum Austausch von Kompetenzen, zur Addition der Stärken einzelner Institutionen – dies wird von Netzwerkakteuren auch so wahrgenommen.

Für den Erfolg der Netzwerke ist auch die Adressierbarkeit wichtig. Für das zielgerichtete Ansprechen von Partnern und Nutzern ist zu Beginn der Netzwerkarbeit eine genaue regionale Ausgangsdiagnose bzw. Bedarfsanalyse notwendig. Dabei sind regionale Besonderheiten ebenso einzubeziehen wie externe Rahmenbedingungen. Ist ein Netzwerk gegründet, sollte es einerseits geprägt sein von Selbstorganisation, andererseits benötigen netzwerkinterne Abläufe sowie die Kooperation und Zusammenarbeit klare Regeln und die Herausbildung von Routinen. Dabei darf die Autonomie der Partner nicht verloren gehen. Eine dynamische Ausrichtung dieser Organisation kann zudem als eine Voraussetzung für die Nachhaltigkeit des Netzwerks gelten. Für die Kooperation ebenso zentral ist das Vertrauen zwischen den Akteuren wie auch das Vertrauen in das Gesamtsystem des Netzwerks. Dies gilt als Grundlage der Arbeit in einem Netzwerk, denn v. a. Akteure, die sich zuvor nicht kannten bzw. in Konkurrenz zueinander stehen, müssen dieses Vertrauen erst aufbauen. Die kontinuierliche Netzwerkarbeit muss durch dauerhafte und tragfähige Kommunikationsstrukturen unterstützt werden. Regelmäßige Treffen, die Bildung von Arbeitsgruppen oder auch regelmäßige Newsletter für die Netzwerkakteure tragen zur Herausbildung dieser Strukturen bei. Bei der Netzwerkentwicklung und -stabilisierung fördert vor allem die Kontinuität von Schlüsselpersonen die Beständigkeit der Netzwerkarbeit. Personelle Fluktuation ist so weit wie möglich zu minimieren, denn die Langfristigkeit der Beziehungen und die wachsende Stabilität der Zusammenarbeit ermöglichen einerseits die Entstehung von Produkten und Dienstleistungen im Netzwerk und andererseits auch die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes und damit einer netzwerkübergreifenden „Vision“ und Identität.

Kooperation in Netzwerken (Kapitel 11)

Die Zusammenarbeit in einem Netzwerk regionaler Akteure bedingt eine gute Balance zwischen Kooperation und Konkurrenz. Dieser Herausforderung stellten sich die Partner und Manager/-innen der Netzwerke im Laufe des Programms sehr erfolgreich. Die hier gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse werden v. a. durch die Interviews und die quantitativen Befragungen deutlich. Hier werden Aussagen zu Voraussetzungen so-

wie förderlichen und hinderlichen Bedingungen bei der Netzwerkbildung, bei der weiteren Kooperation und bei der Entstehung von Synergieeffekten formuliert.

Vor allem im Bereich der in der bisherigen Literatur wenig beachteten Akteurszusammensetzung können interessante Ergebnisse vorgelegt werden. So sind, den Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen und der Netzwerkpartner zufolge, positive Impulse insbesondere bei den Kooperationsbeziehungen zwischen Weiterbildungseinrichtungen und zwischen Akteuren aus verschiedenen Bildungsbereichen entstanden. Allerdings ist hinsichtlich der Kooperation mit Schulen der Wunsch nach rascheren und unbürokratischen Entscheidungsprozessen zu erkennen.

Im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ ist auch vor dem Hintergrund der quantitativen Daten eine stärkere Einbeziehung von Kommunen und Betrieben eine vordringliche Aufgabe, was insbesondere in der vertiefenden Förderung berücksichtigt wurde. Der Grund hierfür liegt in Überlegungen zur Nachhaltigkeit. Die Netzwerkakteure sehen Betriebe und Kommunen gerade in diesem Kontext als besonders wichtige Kooperationspartner. Zwar gibt es auch hier Kooperationsbeziehungen, doch erreichen diese in manchen Fällen noch nicht das Ausmaß und die Intensität, die sich Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner wünschen.

Aus den qualitativen Ergebnissen kann gefolgert werden, dass es zu Beginn der Netzwerkarbeit häufig Anfangsschwierigkeiten innerhalb der Kooperationsbemühungen gab. Diese konnten aber im Laufe des Programms überwunden werden und es entstanden tragfähige Kooperationsbeziehungen, die den Ergebnissen der Netzwerkarbeit zugutekommen. Die erhobenen Beurteilungen der Netzwerkteiligten lassen überdies erkennen, dass sie die Netzwerkarbeit und wachsende Kooperation als einen Lernprozess erfahren haben, den sie zunehmend positiv einschätzen. Viele gaben an, dass sie aus der Kooperation einen organisatorischen, unternehmerischen und persönlichen Kompetenzgewinn ziehen konnten.

Regionalentwicklung (Kapitel 12)

Lernende Regionen entwickeln sich in der Wechselwirkung lernfördernder Netzwerke und regionaler Struktureinheiten. Umfang und Formen der lernfördernden Netzwerke sowie ihre Aktionsräume sind außerordentlich vielfältig. Lernende Regionen sind geeignet, Produktion, Verteilung, Austausch und Anwendung von Wissen auf regionaler Ebene zu vermitteln und zu optimieren, die Entwicklung regionaler Lernkulturen zu fördern und auf diese Weise sowohl den Übergang zur Wissensgesellschaft als auch Prozesse der Bearbeitung von regionalen Problemen und Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft zu befördern.

Den einzelnen „Lernenden Regionen“ ist es allerdings in unterschiedlichem Maße gelungen, zur Regionalentwicklung beizutragen. Es überwiegt die Einschätzung, dass auf diesem Wege zumindest erste Schritte gegangen und nachweisbare Einzelergebnisse

erreicht wurden. Insgesamt haben die Lernenden Regionen auf spezifische Weise wichtige Anstöße für eine nachhaltige Regionalentwicklung gegeben, insbesondere haben sie dazu beigetragen, dass die Idee des lebenslangen Lernens in regionale Entwicklungsstrategien und Planungsdokumente aufgenommen wurde. Darüber hinaus haben sie über die Profilierung der eigenen Kompetenzen als regionales Netzwerk die Wahrnehmung der Bildungsangebote in der Region durch interessierte Bürger/-innen, Unternehmen und regionale Gebietskörperschaften verbessert. Dies trägt auch zur regionalen Identitätsbildung bei.

Für die Wirksamkeit der Lernenden Regionen auf dem Feld der Regionalentwicklung erwiesen sich mehrere Faktoren als bedeutsam, wie z.B. die Berücksichtigung der konkreten Bedingungen und Bedürfnisse der jeweiligen Region, der vorhandene Zeithorizont, die Ausgewogenheit im Verhältnis zwischen Gesamtnetzwerk und Teilprojekten sowie die Existenz konkurrierender Vorhaben. Als außerordentlich wichtig für den Erfolg der Netzwerke im Sinne der Regionalentwicklung zeigt sich die Einbeziehung regionaler Struktureinheiten der öffentlichen Verwaltung in die Netzwerkarbeit.

Idealtypen und Erfolgsmuster (Kapitel 13)

Durch die Analyse geeigneter Good-Practice-Beispiele konnten Grundmuster einer erfolgreichen Vernetzung regionaler Akteure herausgearbeitet werden. Ausgehend von den empirischen Untersuchungsergebnissen wurde der Versuch unternommen, eine Netzwerktypologie zu erarbeiten, durch die einzelne Netzwerke den entstandenen Idealtypen zugeordnet, geclustert und auf diese Weise vergleichbar gemacht werden können. Dieser Typologie liegt als entscheidendes Kriterium die „Innovationsdimension“ der Netzwerke zugrunde, die zur „Organisationsdimension“ in Beziehung gebracht wird. Darüber hinaus können Bedingungen dargestellt werden, die zu Erfolgsmodellen der Netzwerkarbeit führen können. Dazu wurden Gruppierungen und Verknüpfungen von Gelingensbedingungen erfolgreicher Netzwerkarbeit in den Lernenden Regionen herausgestellt und Erfolgsbausteine sichtbar gemacht. Diese Bausteine sind u.a. Ausgangsdiagnose, Ressourcenzusammenführung, Zielbestimmung, Beziehung zwischen den Netzwerkpartnern und Kommunikation von Erfolgsfaktoren. Die Präzisierung von Stärken und Schwächen der einzelnen Netzwerke kann zur Optimierung der Netzwerke genutzt werden. Allerdings muss man davon ausgehen, dass die grundlegenden Elemente des Rasters in ihrer Gesamtheit komplementär sind, was dazu führt, dass alle einzelnen Elemente den Netzwerkerfolg bestimmen und keines daher fehlen darf.

Aspekte von Nachhaltigkeit (Kapitel 14)

Im Rahmen der Nachhaltigkeit werden in den Lernenden Regionen hauptsächlich der dauerhafte Bestand der Netzwerke, deren Strukturen und Angebote über den Förderzeitraum hinaus beleuchtet. Dies sollte u.a. durch die Erstellung von integrierten Businessplänen der Netzwerke unterstützt werden, in denen eine Strategie zur Nachhaltigkeit darzulegen war. In den meisten Netzwerken lagen diese Businesspläne zum Befragungszeitpunkt für das Gesamtnetzwerk vor.

Die Qualität und der Nutzen eines Businessplanes sind abhängig von der Kontinuität des Netzwerkmanagements und den damit erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit den wirtschaftlichen Ressourcen sowie einer optimistischen Einstellung bzgl. der weiteren Netzwerkentwicklung und auch der Erwartung eines weitreichenden Nutzens durch den Businessplan.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich unter den Netzwerkpartnern, die eine Beteiligungsabsicht zugesagt hatten, noch „unsichere Kandidaten“ befinden, da es in vielen Fällen noch keine konkreten schriftlichen Festlegungen oder Ressourcenplanungen für das erste Jahr nach der Förderung gibt. Zu bedenken ist jedoch, dass diese Ergebnisse als Momentaufnahme eines dynamischen, sich noch weiter entwickelnden Prozesses zu verstehen sind.

Der strategische Schwerpunkt zur Weiterführung der Netzwerkarbeit liegt zum Teil in der Akquisition von Fördermitteln (z.B. von Kommunen, Bundesländern und Europa). Nur jeder Zehnte nannte die Finanzierung von Angeboten am Bildungsmarkt und ein großer Teil vermied die in der Frage geforderte Festlegung auf einen konkreten strategischen Schwerpunkt.

Die Einschätzungen von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern zur Marktfähigkeit von Lernprodukten unterscheiden sich nur geringfügig. Als besonders marktfähig werden „Kompetenzbilanzierungen“, „individuelles Coaching“ sowie „Bildungsdatenbanken“ eingeschätzt. In der priorisierenden Betrachtung der Lernprodukte verschieben sich die Bewertungen. Sowohl Netzwerkmanager/-innen als auch Netzwerkpartner nennen den „Aufbau von Bildungsdatenbanken“, aber auch die „Blended-Learning-Kurse“ am häufigsten als die Produktart mit den besten Chancen auf Marktfähigkeit. Insgesamt stuft zwar die Mehrheit der Netzwerke die Marktfähigkeit dieser Produkte als nicht besonders hoch ein, jedoch scheint es einigen Netzwerken gelungen zu sein, in diesem schwierigen Segment erfolgreiche Angebote zu platzieren.

3 Schlussfolgerungen

LOS 1 der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ konnte durch den Einsatz quantitativer und qualitativer Methoden vielfältige und umfassende Ergebnisse erarbeiten und im vorliegenden Bericht darstellen. Diese Ergebnisse konnten auch in den Prozess der weiteren Entwicklung des Programms eingebracht werden.

Hervorzuheben sind die zahlreichen Produktinnovationen in den verschiedenen Handlungsfeldern, die für andere Regionen modellhafte Anregungen enthalten, auch wenn Produkte und Dienstleistungen immer regionspezifisch und damit immer wieder neu

an die Strukturen der jeweiligen Region angepasst und entwickelt werden müssen. Hervorzuheben sind auch die verallgemeinerbaren Erfahrungen bei den Strukturinnovationen, die die Netzwerkgestaltung betreffen: regionale Bedarfserhebung, starkes neutrales Netzwerkmanagement, Entwicklung einer hohen sozialen Kohäsion, Integration aller relevanten Ressourcen, Offenheit für neue Partner, Erweiterung der Erfahrungsbasis des Netzwerks, auf wechselseitiges Vertrauen basierende Kooperation.

Erfolge sind v. a. im Hinblick auf die Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen erzielt worden, die trotz der potenziellen Konkurrenzsituation sehr gut gelungen ist. Bei der Zusammenarbeit mit Betrieben und Kommunen sind ebenfalls Fortschritte zu verzeichnen, es ist aber auch zu erkennen, dass die Potenziale für eine Zusammenarbeit noch nicht ausgeschöpft sind. Anzustreben ist hier die stärkere Einbeziehung von Kommunen und Betrieben in die künftige Netzwerkarbeit, auch vor dem Hintergrund, dass Kommunen wie auch Betriebe zentrale strategische Partner der Netzwerke sein können. Diese beiden Gruppen können bei einer intensiven Kooperation auch wichtige Impulsgeber für die Entwicklung von Innovationen sein. Für die kommunale Anbindung ist die Abstimmung und Verbesserung der aktiven Zusammenarbeit von Kommunen und kommunalen Einrichtungen mit den Netzwerken der Lernenden Regionen zu verbessern. Ziel dieser Anbindung ist die Entwicklung ressortübergreifender kommunaler Initiativen zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens, wobei dies die Entwicklung und Umsetzung von bedarfsorientierten Handlungskonzepten notwendig macht.

Die Forderung nach einer verstärkten Institutionalisierung der Netzwerke in Zusammenarbeit mit den Kommunen ist vor dem Hintergrund der Ergebnisse plausibel. Dies wird in den vertiefenden Förderphasen des Programms bereits umgesetzt und in einer weiteren Phase der Wissenschaftlichen Programmbegleitung gezielt untersucht. Die während der bisherigen Netzwerkentwicklung gewachsenen Strukturen der Kommunikation und Kooperation können für diese Vertiefungsphasen und die weitere Arbeit der Akteure eine wertvolle Grundlage bieten und die gezielte Weiterführung der Ansätze in den Vertiefungsschwerpunkten voranbringen. Weitere Ergebnisse zu diesen Vertiefungen sowie die Verzahnung der neu gewonnenen Erkenntnisse mit den hier schon dargestellten sind nach Ablauf der Förderung zu erwarten.

Schon jetzt ist festzustellen, dass die in den Lernenden Regionen entstandenen neuen Netzwerkstrukturen zwischen verschiedenen Akteuren ein erhebliches soziales und kulturelles Kapital einer Region darstellen, um das Lebenslange Lernen der jeweils angesprochenen Bevölkerungsgruppen und Milieus nachhaltig zu fördern.

Einleitung

RUDOLF TIPPELT/ANDREA REUPOLD/CLAUDIA STROBEL

Das Programm

Die Europäische Union hat sich das Ziel gesetzt, bis zum Jahr 2010 weltweit zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu werden. Vor diesem Hintergrund hatte der Europäische Rat in Lissabon im März 2000 das Lebenslange Lernen als ein Grundelement des europäischen Gesellschaftsmodells benannt und ihm eine Priorität in der europäischen Bildungs- und Beschäftigungsstrategie zugesprochen. In diesem Sinne wird von den nationalen Bildungssystemen erwartet, allen Menschen das nötige Wissen zu vermitteln, das es ihnen ermöglicht, aktiv am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen (vgl. Tippelt et al. 2005).

Zur Umsetzung dieser Ziele im Rahmen des Lebenslangen Lernens wurde 2001 von Bund und Ländern das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ gestartet. Es stellt eine der umfassendsten weiterbildungspolitischen Initiativen dar, die auf die Förderung von Netzwerken zielt, um so den Übergang in die Wissensgesellschaft zu unterstützen. Diese Form der wissensbasierten Regionalentwicklung muss sich an den Bedürfnissen und Lebensumständen der regional ansässigen Bevölkerung orientieren und kann vor Ort bereits bestehende Kompetenzen und Potenziale aufgreifen. Um diese Potenziale optimal nutzen zu können, sollen die wichtigen Akteure über alle Bildungsbereiche hinweg kooperieren. Dies kann besonders gut über den Zusammenschluss in einem bildungsbereichsübergreifenden Netzwerk erreicht werden. Ein solches Netzwerk bietet die besten Voraussetzungen dafür, die notwendigen Potenziale zu bündeln, darauf aufbauend Synergien zu entwickeln, um so eine größere und weitreichendere Wirkung zu erzielen, als dies einzeln agierenden Institutionen oder Personen möglich wäre.

Zwischen 2001 und 2006 (Vertiefung bis 2008) wurden über 80 regionale Netzwerke gefördert, die ein auf die jeweilige Region zugeschnittenes Bündel an Lern-, Beratungs- und Weiterbildungsdienstleistungen entwickelt haben und anbieten. Zudem werden in den Netzwerken wesentliche Problemfelder in der Weiterbildung thematisiert, wie z. B. die Themen der Bildungsbeteiligung und der Transparenz, der institutionellen Kooperation und des Marketings, der Beratung und der neuen Lernkulturen. Durch die Akzentuierung der Eigenverantwortlichkeit, die Perspektivenverschiebung zu Gunsten der Bildungsnachfrage, die Integration unterschiedlicher Lebens- und Bildungsbereiche und

nicht zuletzt durch die Verknüpfung von verschiedenen vertikal und horizontal gegliederten Bildungsbereichen sollen innovative regionale Lernkulturen etabliert werden, die zudem auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sind. Zwischen Regionalentwicklung, Entwicklung der Lernkultur und Entwicklung der regionalen Humanressourcen bestehen dabei intensive Wechselwirkungen. Um in diesem Zusammenhang zentrale Handlungsfelder des lebenslangen Lernens in den Netzwerken auszubauen und ihre Produkte und Dienstleistungen weiterzuentwickeln, wurde eine vertiefende Förderphase gestartet. In dieser Phase wurden v. a. die Bemühungen der Netzwerkakteure unterstützt, Angebote in den Bereichen „Bildungsberatungsagenturen“ und „Lernzentren“ zu verankern sowie übertragbare Modelle umfassender bildungsbereichsübergreifender Dienstleistungsportfolios zur Verbesserung aller bildungsbezogenen Übergänge im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Region zu etablieren. Im weiteren Verlauf der vertiefenden Förderphase im Jahr 2007 kamen die Bereiche „Aus- und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)“ und die Intensivierung „kommunaler Kooperationen mit Lernenden Regionen“ hinzu.

Die Wissenschaftliche Programmbegleitung

Zur Evaluation des Programms und seines Verlaufs wurde eine Wissenschaftliche Programmbegleitung hinzugezogen, deren Aufgabe zunächst darin bestand, Zwischenergebnisse in Form von Handlungsempfehlungen für die Programmsteuerung einzubringen. Im weiteren Verlauf des Programms wurden die Aufgaben der Programmbegleitung auf zwei LOSE verteilt, wobei die Aufgaben von LOS 1 schwerpunktmäßig die Zielerreichung des Gesamtprogramms umfassen, während LOS 2 vorwiegend die Nachhaltigkeit, die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und Zusammenarbeit mit der Wirtschaft untersucht.

In der hier vorliegenden Veröffentlichung werden die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung LOS 1 aus dem Zeitraum von 2005 bis 2007 dargelegt.

Die Abbildung 1 zeigt die unterschiedlichen ineinandergreifenden Phasen der Evaluation von LOS 1 zeitlich und inhaltlich mit den jeweils zentralen Handlungsfeldern, den Laufzeiten und exemplarischen Aktivitäten der Wissenschaftlichen Programmbegleitung auf.

Im Berichtszeitraum (1.4.2005 – 30.9.2007) betreffen die inhaltlichen Arbeiten zentral fünf Schwerpunkte, die in Form von Handlungsfeldern in den Lernenden Regionen untersucht werden. Diese Handlungsfelder sind „Bildungsmarketing“, „Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung“, „Neue Lernwelten“, „Beratungsdienstleistungen“ und „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“. Die Ergebnisse dieser Phase sind Gegenstand des vorliegenden Berichts. Daran anschließend folgten zwei vertiefende Förderphasen, die zum Teil auch parallel zur laufenden Untersuchung stattfinden und ebenfalls wissenschaftlich begleitet werden. Darin werden folgende fünf Bereiche bearbeitet: „Bildungsberatungsagenturen“, „Lernzentren“, „Übergangmanagement“, „Aus- und

Weiterbildung in KMU“, „Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen“ (vgl. Abb. 1).

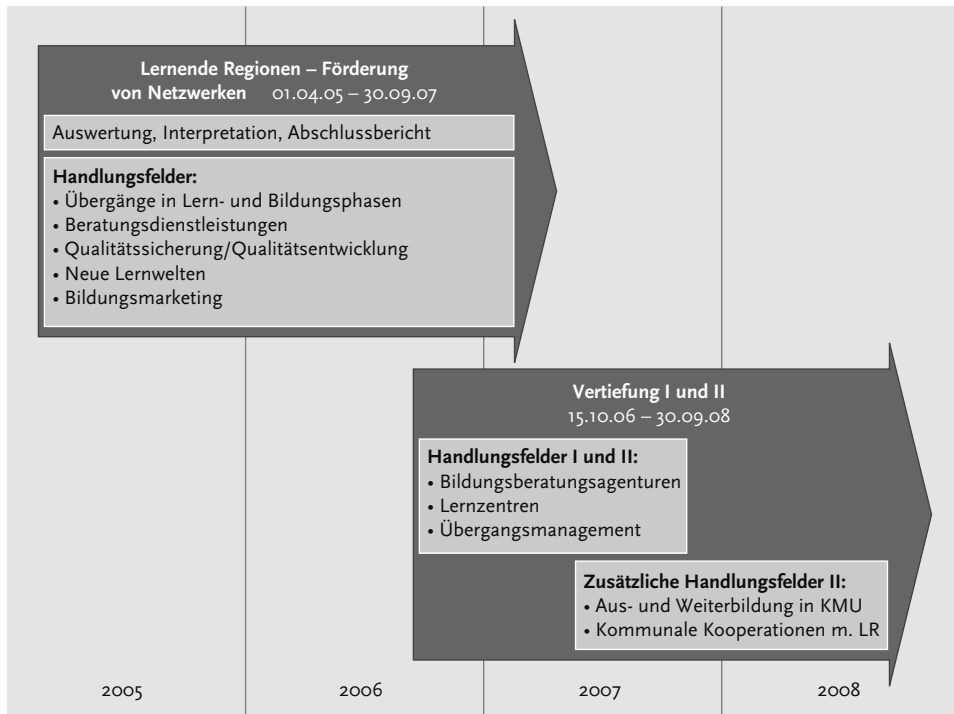


Abb. 1 Untersuchungsphasen der Wissenschaftlichen Programmbegleitung von LOS 1

Ziel der Wissenschaftlichen Programmbegleitung war es einerseits, an die Ergebnisse und Daten der vormaligen Begleitung (vgl. Nussli et al. 2006) anzuknüpfen und andererseits die Erreichung der Programmziele und die damit verbundene Identifikation von Erfolgsfaktoren auf Netzwerkebene zu fokussieren sowie Gelingensbedingungen zu analysieren.

In diesem Rahmen wurden alle Akteure aller geförderten Netzwerke von den Projektpartnern von LOS 1 in Kooperation mit Rambøll Management, den Auftragnehmern von LOS 2, zu zwei Zeitpunkten quantitativ online befragt (im Juni 2005 und im Juni 2006). Zudem wurden in dieser Phase 20 Netzwerke in Fallanalysen untersucht und die dort gewonnenen Daten in einem Datenbanksystem zur Analyse qualitativer Daten (Software: MAXqda) aufgenommen und kodiert. Im Mittelpunkt dieser Auswertung stehen neben den Fallanalysen, die auf Experteninterviews mit Netzwerkmanagern/-innen und -partnern basieren, auch thematisch spezifisch ausgerichtete Expertenworkshops.

Diese intensive Untersuchung der Netzwerke wäre ohne die kooperative Zusammenarbeit mit den Interviewpartnern/-innen in den Lernenden Regionen nicht möglich gewe-

sen. Wir möchten daher den engagierten und interessierten Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkakteuren danken, dass sie uns für zeitintensive Interviews und für das Ausfüllen der Fragebögen zur Verfügung standen, aber auch für ihr stetiges Interesse und ihre rege Teilnahme an unseren Expertentreffen.

Die Ergebnisse dieser Befragungen werden in diesem Band thematisch aufbereitet in einzelnen Kapiteln dargestellt und theoretisch eingebettet.⁴ Im folgenden Kapitel werden zunächst übergreifend für das Programm und die damit verbundenen Ziele der wissenschaftstheoretische Hintergrund und das forschungsleitende Herangehen erläutert.

4 An dieser Stelle möchten wir uns für die fundierte und immer angenehme Zusammenarbeit mit Frau Angelika Graf-Cuiper bedanken, die Teile dieses Evaluationsberichts sprachlich überarbeitete.

1 Theoretischer Rahmen und begriffliche Grundlagen

RUDOLF TIPPELT/CLAUDIA STROBEL/ANDREA REUPOLD

1.1 Organisationen und Netzwerke

Neue Tendenzen des sozialen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels lassen vielfach eine Umgestaltung von Organisationen, auch im Bildungs- und Weiterbildungsbereich, notwendig werden. Die Herausforderungen für die Einrichtungen bestehen darin, auf die neuen Anforderungen des Wandels, wie auch auf arbeitsbezogene und strukturelle Veränderungen zu reagieren und im Kontext von Lernenden Regionen insbesondere das Lebenslange Lernen zu befördern. Lebenslanges Lernen beinhaltet für den Einzelnen „das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne.“ (Tippelt 2007b, S. 444) Die Teilnahme am Lebenslangen Lernen soll allen Menschen ermöglicht werden – unabhängig von ihrem Alter, ihrer Vorbildung, ihrer Herkunft etc. Hierbei spielt die Erkenntnis über die Veränderbarkeit und Plastizität menschlicher Entwicklung und damit über die Bedeutsamkeit des Lernens im mittleren und höheren Erwachsenenalter eine große Rolle. Generell alle Bildungsprozesse im Lebenslauf sollen selbstgesteuertes, selbstbestimmtes und kreatives Lernen anregen.

Lebenslanges Lernen erfordert auf der Ebene der Organisationen im Bildungsbereich Veränderungen. Es müssen einerseits neue kooperative organisatorische und institutionelle Strukturen herausgebildet werden und andererseits muss auch eine Organisationsentwicklung, die Veränderungen und Optimierungen der organisationsinternen Prozesse und Abläufe thematisiert, vorangebracht werden. Dabei ist davon auszugehen, dass für die Organisationen das gesellschaftliche Umfeld eine äußerst wichtige Rolle spielt.

Organisationales Handeln ist an Kultur und damit an Werte gebunden, denn diese beeinflussen die Handlungspotenziale von Organisationen. Grundsätzlich lässt sich die Dynamik von Organisationen systemtheoretisch oder aber auch handlungstheoretisch beschreiben. In dem hier gewählten Ansatz wird die historisch-soziale Wirklichkeit über die Einstellungen und Kognitionen der Akteure in Lernenden Regionen erfasst. Von Interesse sind deren Auffassungen, Weltbilder, Handlungsstrategien wie auch konkrete

organisatorische Planungen. Systemtheoretische Ansätze stehen in der Gefahr, dass reale Institutionen und organisatorische Veränderungen sehr abstrakt zur Geltung gebracht werden. Das tatsächlich zu verantwortende Handeln im Sinne der Gestaltung von Lernen im regionalen und institutionellen Kontext, wie er alltäglich auch im Bildungswesen erfahren wird, wird allerdings oft zu wenig anschaulich und konsequent in den Mittelpunkt gerückt. Auf der Suche nach Konzepten, die die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten sichtbar machen, bedarf es einer expliziten Fassung des Konzeptes von sozialen Handlungen jener Akteure und Institutionen, in denen sich Menschen bewegen. Wenn wir im Kontext von Lernenden Regionen davon ausgehen, dass menschliches und planendes Handeln dadurch ausgezeichnet ist, dass es von „Ideen“ reguliert ist, die zwar auf den wahrnehmbaren regionalen Bedarf Rücksicht nehmen, durch diesen aber nicht vollkommen determiniert sind, dann ist es naheliegend, handlungstheoretisch von den Akteuren in der Lernenden Region auszugehen. Jeder Akteur in Netzwerken ist Teil eines „größeren Ganzen“ (vgl. Fend 2006, S. 137). Für Lernende Regionen brauchen wir daher einen akteurtheoretisch relevanten Organisations- und Institutionsbegriff, den man sehr gut in der verstehenden Sozialwissenschaft nach Max Weber findet (vgl. Weber 1922/88). Der folgende Bericht ist also von einer „verstehenden“ sozialwissenschaftlichen Grundlage her konzipiert und rückt das soziale Handeln der in Lernenden Regionen planenden Akteure in den Mittelpunkt. Max Weber hatte sinnvolles Handeln von bloßem Verhalten abgegrenzt. In Lernenden Regionen handeln z. B. Netzwerkmanager/-innen, kooperierende Partner, Lehrer/-innen, Ausbilder/-innen wie auch politische und administrative Vertreter/-innen von Kommunen. Gerade in Lernenden Regionen würden wir die Besonderheiten der dort sich bildenden sozialen Netzwerke verfehlen, wenn wir lediglich die Summe von isolierten Einzelindividuen betrachten, denn das Handeln jedes einzelnen, in einer Lernenden Region Verantwortung Tragenden wird nur verständlich, wenn wir es im Rahmen einer verstehenden Konzeption von regionalen und sozialen Ordnungen betrachten. Naheliegend ist also ein methodologischer Individualismus in dem Sinne, dass nur Individuen handeln und dass ohne Rekurs auf deren Einstellungen, Planungen, Konzepte, Interaktionen etc. soziale Gebilde, wie sie auch soziale Netzwerke darstellen, nicht zu verstehen wären. Auch zum Verständnis von sozialen Netzwerken und interagierenden Organisationen und Institutionen ist es erforderlich, die Intentionen der Handelnden, ihre Fähigkeit, ihr soziales Umfeld zu beeinflussen, und ihre Art, der Wirklichkeit Sinn zu verleihen (subjektiver Handlungssinn), verstehend zu rekonstruieren. Für Weber sind es Einzelne, die handeln, nicht soziale Organismen oder Kollektive. Und soziale Wirklichkeit kann nicht angemessen erklärt werden, wenn Handelnde so aufgefasst werden, als würden sie lediglich wissenschaftlichen Gesetzen, den „sozialen Tatsachen“ Durkheims, evolutionären Zwängen oder der vermeintlichen Notwendigkeit folgen, wie z. B. Gesellschaften, die bestimmte „Funktionen“ erfüllen (vgl. Kahlberg 2001).

Das in diesem Band zu analysierende Handeln in sozialen Netzwerken ist „verstehensfähiges Handeln“ und kann damit potenziell auf subjektive Verantwortung zurückgeführt werden. Im Folgenden wird es also darum gehen, den subjektiven Sinn, den Akteure in

sozialen Netzwerken mit ihrem Handeln verbinden, zu beschreiben, zu erläutern und auch zu erklären. Das Handeln in sozialen Netzwerken ist daher von den Intentionen der Akteure her verstehbar und soziales Handeln speziell von Absichten her, die sich auf andere Personen in anderen Organisationen und Institutionen richten.

Wenn wir im Folgenden vom verstehenden Charakter der Weberschen Handlungstheorie ausgehen, kommt darin zum Ausdruck, dass wir Deutungsmuster der Wirklichkeit erfassen und somit mentale Konstruktionen von Wirklichkeit beschreiben wollen. Soziale Netzwerke entwickeln sich nicht in subjektloser Eigendynamik regionaler oder gesellschaftlicher Entwicklung. Veränderungen sind getragen von Akteuren, die Verantwortung übernehmen und im Kontext von Lernenden Regionen intentional dazu beitragen, das Lebenslange Lernen von Menschen zu fördern. Besonders wichtig für Organisationen in Netzwerken ist es, das Verständnis von institutionellen Akteuren, die bestimmten Regeln, Gesetzen und Normen folgen, zu erfassen. Soziale Netzwerke sind eine besondere Form von komplexen sozialen Gebilden, die durch Reform und Veränderung geprägt sind und dennoch das individuelle Handeln jedes Akteurs in hohem Maße regulieren.

Die Herausforderung der vorliegenden Projektevaluation besteht darin, wie man solche komplexen sozialen Einheiten verstehen kann, wie man ausgehend von der Ebene des individuellen Handelns subjektiver Akteure das Agieren zwischen komplexen sozialen Organisationen in ihrer Dynamik rekonstruieren kann. Es geht also darum, über die Einstellungen, Konstruktionen und Kognitionen von in sozialen Netzwerken handelnden Akteuren Organisationsveränderungen zu verstehen. Anspruch der Analyse ist es nicht, eine Theorie der sozialen Netzwerke zu schärfen, es geht allerdings darum, die Gelingensbedingungen, die Erfolgsfaktoren, aber auch die Barrieren von Organisationen in Lernenden Regionen auf der Basis verschiedener empirischer Zugänge genauer zu verstehen.

Um diesen Anspruch zu verwirklichen, wurde in Anlehnung an Taschereau und Bolger (2007) ein analytisches Rahmenmodell entwickelt, das sowohl Voraussetzungen, externe Einflüsse, beteiligte Akteure als auch die Leistungen und Wirkungen der Netzwerkarbeit integriert (vgl. Abb. 1.1).

Die Bedeutung von Netzwerkbildungen wird in bildungs- und regionalpolitischen Entwicklungen und Programmen deutlich, die Lebenslanges Lernen umsetzen wollen und einen Funktionswechsel von Bildungseinrichtungen fordern. Dabei sollen sich diese in Netzwerken zusammenschließen und ihre Profile schärfer herausarbeiten. Es wird erwartet, dass die Entwicklung von Kooperationsverbänden und Netzwerken in der Region, die quer über die einzelnen Bildungssegmente hinweg aufgebaut werden, es erlauben, neue institutionelle Ordnungen herzustellen und so Organisationsentwicklungsprozesse zu erleichtern. Institutionalisierte Kooperationsformen wie Netzwerke stellen

offensichtlich eine geeignetere Reaktion auf Komplexität als andere Strukturen dar (vgl. v. Küchler 2007).

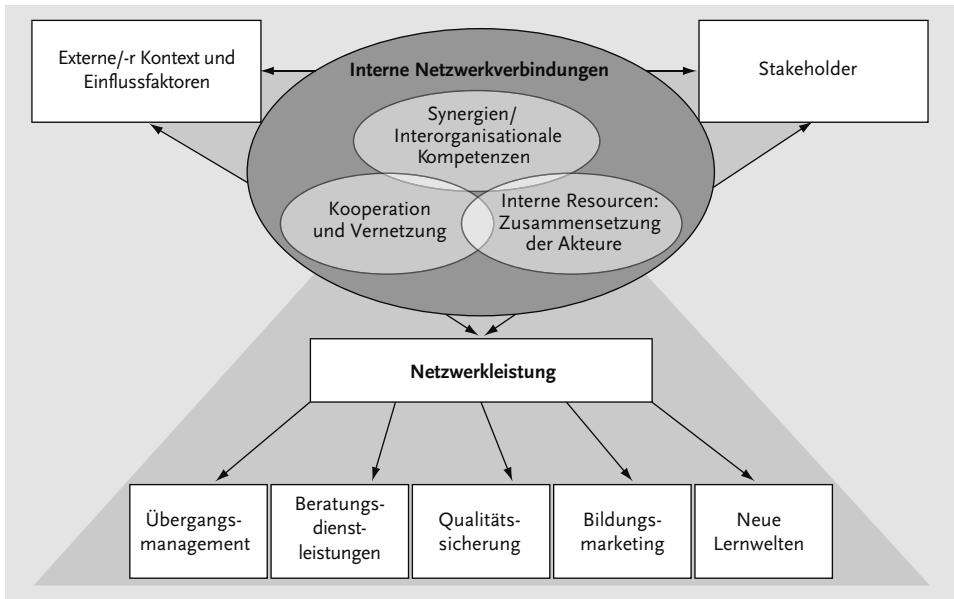


Abb. 1.1 Analytisches Rahmenmodell

Institutionelle Netzwerke werden als qualitativ eigenständige Organisationsformen betrachtet, die spezifisch sind, auf einen längeren Zeitraum hin angelegt sind und eine Kooperation mehrerer Organisationen für die Erreichung gemeinsam festgelegter Ziele darstellen. Darüber hinaus wird der Gewinn eines Mehrwerts für die einzelnen Akteure angestrebt. Netzwerke sind gekennzeichnet durch eine horizontale, heterarchische Struktur⁵, die Selbstbestimmung und Unabhängigkeit sowie ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Engagement der Akteure, die Verteilung von Kompetenzen und Ressourcen, die Einbeziehung unterschiedlicher Partner, Transparenz und Informationsdurchlässigkeit, Flexibilität, gemeinsame Übereinkünfte und Konsensbildung und eine dezentrale Risikostreuung erfordert (vgl. Meyer/Hagedorn 2001; Jütte 2002).

Netzwerke sind als Organisationsform in vielen Bereichen von großer Bedeutung und können nicht als schnell wieder zu vergessende Modernismen bezeichnet werden (vgl. Minderop/Solzbacher 2007). Ihren Bedeutungszuwachs verdanken sie neben gesamtgesellschaftlichen und globalen Entwicklungen v. a. der Arbeit unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen. Naturwissenschaftliche und mathematische Konzepte sowie die Informationstechnologie prägten die Begrifflichkeiten und das Alltagsverständnis von

⁵ Das heißt sie besitzen keine Zentren, sondern Knotenpunkte (vgl. Jütte 2002).

„Netzen“ (IT-Netzwerke, Telefonnetz, Internet usw.). Die Attraktivität des Netzwerkbegriffs entstand aus der Faszination, die durch die globale informationstechnologische Vernetzung aller Gesellschaftsbereiche ausgelöst wurde (vgl. Schäffter 2004). Durch die Übertragung in soziale Zusammenhänge wird das Netzwerk zum zentralen Aspekt gesellschaftlicher Modernisierung und gewinnt seit vielen Jahren an Bedeutung (vgl. von Küchler 2007). Sozialen Netzwerken wird bei der Generierung von Problemlösungen eine große Leistungsfähigkeit und gegenüber anderen Organisationsformen eine bedeutsame Überlegenheit zugesprochen (vgl. Tippelt 2005).

So kann die Zusammenarbeit möglichst vieler und einschlägiger Akteure innovative Maßnahmen im Bereich des lebenslangen Lernens hervorbringen und damit die konzeptionelle Antwort auf die überfordernde Komplexität gegenwärtiger Erfahrungen in der Transformationsgesellschaft sein (vgl. Schäffter 2004).

1.2 Netzwerke – Definition und begriffliche Abgrenzung

Netzwerke sind dadurch gekennzeichnet, dass möglichst eine Vielzahl an Akteuren und deren abgestimmte Strategien zur Durchsetzung von Zielen entweder locker zusammengebunden oder vertraglich verfestigt sind und institutionalisierte Strukturen ausbilden (vgl. Minderop/Solzbacher 2007).

Zu unterscheiden sind die Begriffe „Netz“ und „Netzwerk“. Während ersteres eine bestehende Struktur bezeichnet, versteht man unter einem Netzwerk einen Prozess der Arbeit innerhalb netzförmiger Strukturen. Für die Lernenden Regionen ist somit der Begriff des Netzwerks bezeichnend, „denn die Zusammenhänge zwischen den Akteuren, Institutionen und Beteiligten, welche zum Zustandekommen einer Lernenden Region beitragen müssen, sind vielfach erst über den Weg der Aktivität zu schaffen“ (vgl. Bretschneider/Nuissl 2003, S. 47).

Soziale Netzwerke werden ganz allgemein als „das Gesamt an sozialen Beziehungen zwischen einer definierten Menge von Personen, Rollen oder Organisationen“ bezeichnet (Röhrle 1994, S. 1). Etwas enger gefasst sind soziale Netzwerke „Formen der Koordination von Aktivitäten, deren Kern immer die vertrauensvolle Zusammenarbeit eigenständiger, auch gleichzeitig interdependenter Akteure ist, die für einen begrenzten (durchaus auch längeren) Zeitraum zusammenarbeiten und dabei auf Interessen des jeweiligen Partners Rücksicht nehmen (...)“ (Tippelt 2005, S. 235).

Trotz dieser immer noch relativ weiten und allgemeinen Definitionen lassen sich Netzwerke von verwandten und gegensätzlichen Konzepten klar abgrenzen (Schäffter 2004, S. 32 ff.): So ist ein Beziehungsgeflecht erst dann ein Netzwerk, wenn es ein Mindestmaß an Dauerhaftigkeit und Belastbarkeit aufweisen kann und die Strukturen akteurs-

übergreifend und kollektiv sind. Auch Kooperationen sind nicht per se Netzwerke, da sie in der Regel bilaterale Beziehungen darstellen, ein Netzwerk dagegen multilaterale Strukturen aufweist. Daraus ergibt sich auch, dass Netzwerke im Vergleich zu Kooperationsstrukturen als eine „logisch höherstufige Form sozialer Strukturierung“ (Schäffter 2004, S. 33) einzustufen sind (vgl. Baitsch/Müller 2001). Netzwerkakteure verständigen sich kontinuierlich und legen bewusst gemeinsame Ziele fest, so dass sich erst durch Partizipation in Netzwerken die sogenannten „Netzwerkknoten“ ergeben. Der Grad der Formalisierung von Netzwerken ist im Vergleich zu formalen Organisationen niedrig, dagegen ist der Grad des persönlichen Vertrauens und der sozialen Nähe zwischen den Akteuren in sozialen Netzen höher. Sie profitieren also von wechselseitigen Hilfe- und Unterstützungsleistungen. Aber Netzwerke sind nicht frei von Macht- und Konkurrenzbeziehungen. Machtgefälle zeigen sich in Netzwerken durch Interessenskonflikte zwischen den unterschiedlichen Akteuren, die allerdings den wechselseitigen Nutzen als unverzichtbare Bedingung voraussetzt. Das Netzwerk ist auch charakterisiert durch die Verschiedenheit und einen lebhaften Wettbewerb der Akteure und ihren Institutionen um ihre Position im Netzwerk, der nur mit erkennbar unterscheidbaren Profilen dieser stattfinden kann (vgl. Schäffter 2004).

Merkmale sozialer Netzwerke

Röhrle (1994, S.16ff.) bildet drei Teilgruppen der Merkmale sozialer Netzwerke:

1. *Relationale Merkmale*: In der Analyse einzelner sozialer Beziehungen zeigen sich schwache und starke Verbindungen. Die Intensität solcher Beziehungen wird bestimmt durch den Aufwand, mit dem soziale Beziehungen gepflegt werden, den Grad des emotionalen Engagements, gegenseitigen Vertrauens und das Ausmaß wechselseitiger Unterstützung. Weitere Merkmale sind Kontakthäufigkeit, Dauer und Stabilität, Egozentriertheit (Nutzen für den Einzelnen), Reziprozität, Homogenität (z. B. von Einstellungen) und Zugänglichkeit (zu sozialen Beziehungen).
2. *Funktionale Merkmale*: Dies sind regulative Merkmale, die als Kennzeichen sozialer Netzwerke als sich selbst regulierende und erhaltende Systeme zu verstehen sind. Darunter gefasst werden neben der sozialen Unterstützung (die soziale Beziehungen erleichtert und dem Individuum hilft, sein Leben zu meistern) auch die soziale Kontrolle (die dafür sorgt, dass Vorgaben und Restriktionen beachtet und Abweichungen sanktioniert werden). Letzteres erlangt in der Netzwerkarbeit wenig Beachtung, obwohl es im Hinblick auf die angestrebte Stabilität wichtig erscheint.
3. *Strukturelle Merkmale*: Diese Merkmalsgruppe umfasst die Faktoren Größe (Zahl der Elemente), Dichte (Zahl der möglichen und tatsächlich vorhandenen Beziehungen), Erreichbarkeit (wie schnell und unmittelbar erreichbar ist eine Zielperson für die Mitglieder des Netzwerks? Hier kann auch die räumliche Distanz eine Rolle spielen), Zentralität (Grad der sozialen Integration, die aus der Zahl der sozialen Beziehungen abgeleitet werden kann), Cluster bzw. Cliques (eigendynamische Verdichtungen sozialer Beziehungen innerhalb der sozialen Netzwerke) und Sektoren bzw. Zonen (normativ definierte Untereinheiten/ausgesuchte Teile von sozialen Netzwerken).

Mit diesen Merkmalen können soziale Netzwerke beschrieben und definiert werden, wobei die Auflistung schon die große Variabilität der Netzwerkmöglichkeiten andeutet. Dies erklärt einerseits die weitreichenden Unterschiede zwischen sozialen Netzwerken und ermöglicht andererseits den Netzwerken und ihren Mitgliedern eine große Flexibilität.

Netzwerke in Bildung und Weiterbildung

Ausgehend von dem umfassenden Ziel des lebenslangen Lernens erfordert die Vernetzung von Akteuren aus unterschiedlichen Bereichen der Bildung und Weiterbildung eine professionelle Handlungsstrategie, an die hohe Erwartungen gestellt werden (vgl. Meisel 2003; Schäffter 2004). So soll die Wahrnehmungsfähigkeit für bestehende soziale Netze im Hinblick auf ungenutzte Potenziale erhöht werden. Die einzelnen (Weiter-)Bildungsanbieter müssen sich profilieren und die Spezifika ihrer Bildungsarbeit herausstellen, um gezielte Arrangements in Bildung und Weiterbildung zu erreichen und die Professionalität und Kompetenz der Akteure zu steigern. Netzwerke können die Anschlussfähigkeit mit anderen Bildungsanbietern bzw. mit der Alltagswelt der Adressaten herstellen und eine genauere Kenntnis von Lernbedarfen und -bedürfnissen, die verbesserte Beratung von Individuen und Organisationen, die Förderung von innovativen Lernstrukturen und die kostensparende gemeinsame Nutzung von Ressourcen ermöglichen. Darüber hinaus können Bildungsnutzer an der Vernetzung beteiligt werden. Dies ermöglicht es, „Lernwege“ und Nutzerprofile quer zu den regionalen Anbietern aufzunehmen und so Teilnehmer- oder Lernernetzwerke zu entwickeln, um so zu einer höheren Transparenz der Lernmöglichkeiten beizutragen (Meisel 2003; Schäffter 2004).

Die Zusammenarbeit in Netzwerken ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig (Baitsch/Müller 2001; Tippelt 2005):

- *Netzwerkidentität*: Das Netzwerk wird von außen als Einheit wahrgenommen und alle Beteiligten identifizieren sich mit dem Netzwerk, so dass das Netzwerk als dauerhafter Kommunikations- und Veränderungsprozess verstanden wird. Zentrale Basis dafür sind Vertrauen und erfolgreiche Kooperationserfahrungen.
- *Bezug zur Umwelt*: Einmal etablierte Problemlösekompetenzen können auf andere Probleme übertragen und damit Synergien genutzt werden. Dadurch besteht allerdings die Gefahr der Isolation von der Umwelt.
- *Anschlussfähigkeit*: Eine Anpassung an unterschiedliche Routinen innerhalb des jeweiligen Netzwerks und der beteiligten Institutionen ist erforderlich.
- *Adressierbarkeit*: Die Leistungen müssen von außen wahrgenommen werden und eine zielgerichtete Ansprechbarkeit muss existieren.
- *Potenzialität*: Das Vorhandensein eines konstituierenden Elements macht die Identifikation der Kernkompetenzen der beteiligten Partner erforderlich. Dazu notwendig ist auch eine Vereinbarung, welche Leistungen und Beiträge jeweils einzubringen sind.
- *Selbstorganisation*: Die Herausbildung von Regeln und Routinen kann netzwerkinterne Abläufe unterstützen.

- *Systemvertrauen*: Vertrauen gilt als zentraler Aspekt und Grundlage der Netzwerkarbeit. Zusammenarbeit der Partner ist nur unter der Bedingung gegenseitigen Vertrauens möglich.
- *Mitsprache und Zugriffsrechte*: Unterschiedliche Aktivitätsgrade bestimmen die Intensität der Mitsprache- und Zugriffsrechte.
- *Konflikt*: Wichtig sind der Aufbau und Einsatz von Routinen und Verfahren zur Konfliktbewältigung im Netzwerk.
- *Entscheidungen*: Kernelemente der Netzwerkarbeit sind Entscheidungen, da sie hinsichtlich inhaltlicher Ausrichtung und aufzuwendender Ressourcen immer wieder zu treffen und in der Entscheidungsfindung auch zu professionalisieren sind.
- *Kommunikationsstrukturen*: Für eine kontinuierliche Netzwerkarbeit sind dauerhafte und tragfähige Strukturen nötig, wobei das gegenseitige Feedback eine zentrale Rolle einnimmt.
- *Stabilität über einen längeren Zeitraum*: Für eine langfristige Netzwerkarbeit stehen Definitionen des gemeinsamen Zieles, des Programms und des Leitbilds, die Auswahl geeigneter Partner, die Regulation der Aktivitäten und Beziehungen zwischen Partnern, die Allokation der Ressourcen zwischen den Organisationen und die kontinuierliche Evaluation der Kooperationen (zirkulär angelegter Netzwerkprozess) im Vordergrund.

Die Aktivitäten in Netzwerken laufen auf ein gemeinsames Ziel hin und bewirken Effekte, die schon vorhandene Strukturen und Potenziale verbindet. Durch die gemeinsame Arbeit der am Netzwerk beteiligten Partner entstehen Ansätze, die für einen einzelnen Akteur nicht realisierbar sind. Die zentralen Stärken in diesem Zusammenhang sind Wissen, Kompetenzen, Ressourcen und Engagement (vgl. Tippelt 2005; Stahl 2003).

1.3 Bildungsnetzwerke und Region

Die Frage, ob Regionen lernen können und wenn ja, wie sie das tun, wird verstärkt diskutiert, seit deutlich wurde, „dass nationalstaatliche oder gar supranationale Interventionen und Programme nicht die erhofften Resultate erzielten“ (Matthiesen/Reuter 2003a, S. 8). Dies liegt oft darin begründet, dass regionale Rahmenbedingungen unterschiedlich ausgerichtet sind, regionale Entwicklungen in verschiedenen zeitlichen Abständen erfolgen, infrastrukturelle Voraussetzungen u. a. nicht hinreichend berücksichtigt werden konnten und somit in ihren Wirkungen nicht die erhofften Erwartungen erfüllten (vgl. Matthiesen/Reuter 2003a).

Region ist als ein sozialwissenschaftliches Konstrukt zu verstehen, „das sich auf unterschiedliche Wirklichkeiten anwenden lässt“ (Benz/Fürst 2003, S.11). Bildung gilt als Entwicklungsfaktor einer Region und wird dabei als traditionelle Thematik verstanden. Mit dem Schaffen von Bildungsmöglichkeiten sind kommunale und regionale Aufgaben

verbunden, da die Relevanz von Bildungs- und Qualifikationsstruktur für die Entwicklung von Regionen als unstrittig betrachtet werden kann (vgl. Tippelt 2005).

„A learning city, town or region recognises and understands the key role of learning in the development of basic prosperity, social stability and personal fulfilment, and mobilises all its human, physical and financial resources creatively and sensitively to develop the full human potential of all its citizens. It provides both a structural and mental framework which allows its citizens to understand and react positively to change.“ (Longworth 2006, S. 23)

Für die Gestaltung von Bildungsnetzwerken erscheint die Offenheit für eine situativ und geografisch sinnvolle räumliche Abgrenzung notwendig, die sich auch durch Flexibilität auszeichnet. Die Grenzen sind dabei nicht definitiv festgelegt bzw. nicht festlegbar. Bildung gilt als Standortfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsfähigkeit. Bildungsnetzwerke mit Partnern aus der Wirtschaft und Schulen können am effektivsten vor Ort organisiert werden. Dabei erweisen sich z. B. geringe Ausbildungschancen oder Integrationsprobleme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als regionale Herausforderungen. Sinnvoll erscheint ein systematischer, zielgerichteter Ansatz, um regionalen Bedürfnissen zu entsprechen. Dabei genügt es zukünftig nicht, nur auf akute Probleme zu reagieren und sie auszubessern (vgl. Minderop/Solzbacher 2007).

Die Region als Bildungsraum definiert sich bezüglich der Voraussetzungen, die sie für Bildung schafft, also durch

- die Existenz von Bildungseinrichtungen/Lernangeboten,
- Lernberatung, Zugänge und Informationen,
- Lernwege/Lernanreize,
- Lehrende sowie deren Kompetenzen, Interessen und Aktivitäten,
- die Verknüpfung von Bildung, Kultur und Arbeit,
- Lernrelevanz von Arbeitsplätzen,
- Lernmöglichkeiten informeller Art (Bretschneider/Nuissl 2003, S. 37).

Der Zusammenhang zwischen Raum und Bildung wird zum einen über den Charakter einer räumlichen Struktur als lernende Struktur (Lernen in der Region, Lernende Region) und zum anderen über den Zusammenhang von Lernen und Bildung mit den räumlichen Gegebenheiten (Bildung in der Region) definiert. Die heuristische Zwischenebene bildet das Netzwerk, das den Zusammenhang von Lernen und Region beschreibbar macht. Für das Lernen in der Region sind daher insbesondere regionale Lern- und Bildungsnetzwerke relevant (Tippelt 2005).

Allerdings dürfen Lernende Regionen steuerungspolitisch nicht als Allheilmittel gegen ökonomische Probleme und das qualifikatorische und demografische Ausbluten der Region gesehen werden. Vielmehr muss das Handlungskonzept der Lernenden Region in ein umfassendes Regionalentwicklungskonzept eingeordnet werden (vgl. Meisel 2003).

Funktionsfähige Netzwerke (speziell Lernende Regionen) zeichnen sich aus durch (vgl. Baitsch/Müller 2001; Tippelt 2005):

- eine Kooperation unter Wettbewerbsbedingungen,
- einen intensiven Wissensaustausch,
- die Preisgabe von erfolgskritischen Informationen zwischen den Partnern,
- die Orientierung an der Reziprozitätsnorm (bzgl. Austausch/Vertrauen/Kontrolle),
- geeignete Organisationsstrukturen,
- Stabilität und Langfristigkeit der Beziehungen.

Das Konzept der Lernenden Regionen zielt darauf ab, dass die Potenziale aller regionalen Akteure aktiviert und genutzt werden, um lokale Entwicklungen selbstorganisiert und selbstverantwortlich anzustoßen. Mit dieser Absicht startete im Jahr 2001 das nationale Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, um in verschiedenen Regionen der Bundesrepublik Bildungsnetzwerke aufzubauen und so einen innovativen Beitrag zum lebenslangen Lernen zu leisten.

2 Methodisches Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung

RUDOLF TIPPELT/HELMUT KUWAN/CLAUDIA STROBEL/ANDREA REUPOLD

2.1 Das Gesamtkonzept im Überblick

Die vielfältigen Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung erfordern basierend auf einer verstehenden Methodologie den Einsatz verschiedener Erhebungsverfahren in einem Methodenmix. Das gewählte Gesamtdesign erlaubt eine „Cross Examination“, bei der unterschiedliche Verfahren einen Blick auf den gleichen Gegenstand ermöglichen.

Auf *methodischer Ebene* bedingt die Wissenschaftliche Begleitung eine enge Kooperation mit den regionalen Netzwerken. Dies machte es erforderlich, die Austausch- und Kommunikationsprozesse zwischen den regionalen Netzwerken und der Wissenschaftlichen Begleitung als einen zentralen Arbeitsschritt der Evaluation zu verstehen und diese Prozesse zu professionalisieren.

Eine Aufgabe der Wissenschaftlichen Begleitung innerhalb der Evaluation bestand darin, die Kooperation mit dem Institut, das das zweite LOS der Ausschreibung erhalten hat (Rambøll Management), zu gestalten und den inhaltlichen Austausch zu gewährleisten.

Das Gesamtkonzept der Wissenschaftlichen Begleitung sah, den vielfältigen Anforderungen entsprechend, eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren, von Querschnitt- und Längsschnitterhebungen sowie von Expertentreffen und anderen Austausch- und Kommunikationselementen vor und ist vor allem auf drei Säulen aufgebaut:

1. qualitative Fallanalysen in 20 ausgewählten Netzwerken (inkl. Dokumentenanalysen),
2. zwei quantifizierende Online-Befragungen in allen Netzwerken,
3. die Durchführung von 6 Expertentreffen.

Während die qualitativen Fallanalysen vertiefende Aussagen zu Konzepten, regionalen Besonderheiten, Erfolgsbedingungen und -barrieren sowie zum komplexen Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren liefern, zielen die Online-Befragungen primär auf quantifizierende Beschreibungen und Bewertungen ab.

Die Expertentreffen, die an die Ergebnisse der Fallanalysen anschließen, erfüllen eine Doppelfunktion. Zum einen geben sie Impulse und Anregungen für die Arbeit in den Netzwerken und den jeweiligen Handlungsfeldern, zum anderen liefern sie der Wissenschaftlichen Begleitung Informationen für regionale Modellbildungen, aber auch für systemische Verallgemeinerungen.

Die empirische Messung der Erreichung der Programmziele basiert in vielen Bereichen zunächst primär auf einer differenzierten Selbsteinschätzung der Ansprechpartner/-innen im Netzwerk. Zur Validierung dieser Daten wurden im Rahmen von Dokumentenanalysen, als zusätzliche Quelle, die Daten der jeweiligen Wissenschaftlichen Netzwerkbegleitungen – wo immer möglich – in die Auswertung miteinbezogen.

Insgesamt stützt sich das für beide Phasen der Evaluation aus komplementären Methoden gebildete integrierte Evaluationskonzept auf den Grundgedanken, dass die Wissenschaftliche Begleitung im Sinne einer formativen Evaluation verstanden wird, die vor allem die Zielerreichung des Programms und die Wirkungen der eingesetzten Instrumente in den Blick nimmt. Bei dem zusätzlichen Ziel, den Austausch zwischen den Akteuren zu verbessern und unterstützende Impulse zu geben, werden direkte Interventionen in geförderte Netzwerke strikt vermieden.

2.2 Besonderheiten bei einzelnen Arbeitsschritten

Quantifizierende Online-Befragungen bei Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern

Die quantitative Untersuchung erfolgte in zwei Online-Befragungen bei Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern. Beide Befragungen wurden jeweils von den Forschungsteams beider LOSE gemeinsam erarbeitet. Die erste Online-Befragung wurde von Rambøll-Management durchgeführt und inhaltlich federführend betreut. Für diese Befragung entwickelte das Team von LOS 1 einige zentrale Fragen und lieferte darüber hinaus Input, der sowohl grundsätzliche konzeptionelle Fragen als auch die Formulierung von Fragetexten und Antwortkategorien betraf.

Bei der zweiten Befragung war die Rollenverteilung umgekehrt. Diese Befragung wurde vom LMU-Team und Helmut Kuwan inhaltlich federführend betreut, und LOS 2 lieferte Input zur Befragung. Mit der Durchführung der Online-Befragung beauftragte das LMU-Team TNS Infratest Sozialforschung.

Aus der ersten Befragung liegen Informationen von 68 Netzwerkmanagern/-innen und 843 Netzwerkpartnern vor. In der zweiten Befragung bestanden durch das absehbare oder schon eingetretene Ende der Förderung ungünstigere Ausgangsvoraussetzungen als bei der ersten Befragung. Insgesamt beteiligten sich an der 2. Befragung 52 Netz-

werkmanager/-innen und 505 Netzwerkpartner; dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 74,3 % bei den Netzwerkmanagern/-innen und 30,4 % bei den Netzwerkpartnern. Insgesamt kann somit die Rücklaufquote der beiden Online-Befragungen, als sehr gut (1. Befragung) bzw. gut (2. Befragung) bezeichnet werden.

Durch die beiden Online-Befragungen in allen regionalen Netzwerken sollten in erster Linie Informationen zu Wahrnehmungen und Erfahrungen der regionalen Akteure erhoben werden. Zielpersonen waren zum einen Verantwortliche für die regionalen Netzwerke (Netzwerkmanager/-innen), zum anderen alle fest in das Netzwerk eingebundenen Akteure einer Region (Netzwerkpartner). Die beiden Erhebungen erfolgten im Juni/Juli 2005 und Juni/Juli 2006. Inhaltliche Schwerpunkte der Befragungen waren folgende Aspekte: Wirkungen der Netzwerkarbeit in der Region; Einschätzungen zur Netzwerkarbeit; im Netzwerk entwickelte Innovationen; Erfolgsbedingungen der Netzwerkarbeit; Hindernisse; Nachhaltigkeit der Netzwerkarbeit; statistische Daten.

Qualitative Fallanalysen

In den Fallanalysen wurden Regionen untersucht, die in besonderer Weise als geeignet erschienen, Impulse für die Verallgemeinerung und Übertragung der Ergebnisse des Förderprogramms zu liefern. Diesem Gedanken folgend werden im Ergebnis der Fallanalysen Good-Practice-Beispiele charakterisiert und Beiträge für die Ableitung übertragbarer Funktionsmechanismen, Entwicklungskonzepte und Modelle geleistet. Für diese Fallanalysen konnten 20 Netzwerke ausgewählt (vgl. 2.3) werden.

Die qualitativ angelegten Fallanalysen basierten neben den auf breiter Basis durchgeführten Dokumentenanalysen primär auf themenzentrierten leitfadengestützten qualitativen Expertengesprächen mit den Netzwerkkoordinatoren und anderen Experten aus den jeweiligen Regionen. Pro Netzwerk konnten 3-6 Experteninterviews geführt werden. Diese Interviews fanden in der Zeit von August 2005 bis Juni 2007 statt.

Bei der Auswahl der zu untersuchenden Regionen wurde besonders auf drei Aspekte geachtet:

- eine Weiterführung der bereits erstellten Fallanalysen unter dem Aspekt der Prozessbeobachtung und Vertiefung (qualitativer Panelansatz),
- eine Berücksichtigung der Region und Größe der ausgewählten Netzwerke (vgl. 2.3),
- eine Auswahl von Regionen, die aufgrund ihrer thematischen Breite als besonders innovativ und verallgemeinerungswürdig angesehen werden.

Für die Auswertung der qualitativen Interviews wurde ein Codiersystem entwickelt. Das eingesetzte Softwareprogramm MAXqda ermöglichte die computergestützte Codierung der Interviews mit zuvor festgelegten Codes. Damit kann einerseits eine systematische Analyse der Texte bei gleichzeitiger Effizienz durchgeführt werden und andererseits werden die Auswertungsprozesse transparent. Darüber hinaus erfolgten Vercodungen nach dem Vier-Augen-Prinzip, um so die Validität zu erhöhen.

Expertentreffen

Als wichtiger Bestandteil der Evaluation wurden insgesamt sechs regionale Expertentreffen durchgeführt. Diese fanden in der Zeit von Oktober 2006 bis Mai 2007 statt. Teilnehmer/-innen an den Expertentreffen waren neben der Wissenschaftlichen Begleitung Netzwerkmanager/-innen und Vertreter/-innen ausgewählter Einzelprojekte sowie Promotor/-innen für die Netzwerkentwicklung aus ausgewählten Regionen.

Die durchgeführten Expertentreffen bezogen sich auf folgende Themen:

- Qualitätsmanagement (München, Oktober 2006)
- Bildungsmarketing (München, November 2006)
- Bildungsberatung (München, März 2007)
- Regionalentwicklung (Halle, April 2007)
- Übergangsmanagement (München, Mai 2007)
- Neue Lernwelten (Berlin, Mai 2007)

Forschungsmethodisch wurden die Expertentreffen als fokussierte Gruppendiskussionen unter Verwendung der Moderationsmethode gestaltet (qualitative Gruppenbefragungen). Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen dienen der Verifizierung von Ergebnissen und Befunden (z. B. Typologie, Grundlagen für die Modellbildung). Um den Entwicklungscharakter der qualitativen Gruppenbefragungen zu betonen, wurden die Resultate in zusammenfassenden Protokollen des Gesprächsverlaufs dokumentiert sowie die Ergebnisse der Moderation (Visualisierungen) festgehalten.

Inhaltlich wurden Konzepte und Grundlagen erfolgreicher Netzwerkarbeit, z. B. bezüglich einer gemeinsamen Kommunikations- und Vertrauensbasis, einer forcierten Teamentwicklung und auch eines realistischen Zeitmanagements im Hinblick auf die Themenbereiche in den Workshops erarbeitet. Im Interesse der Verallgemeinerung der Ergebnisse standen auch Möglichkeiten der Gestaltung von netzwerkorientierten Innovationen im Vordergrund.

Ergebnisdarstellung

Das Forschungsdesign für die Wissenschaftliche Begleitung ermöglicht einerseits Aussagen und Erkenntnisse über die Grundgesamtheit aller Netzwerke auf Basis quantitativer Daten und andererseits die Identifizierung besonders innovativer Netzwerke. Auf beiden methodischen Ebenen werden Strategien und Rahmenbedingungen deutlich, die Synergieeffekte in den Netzwerken ermöglichen, zu Verbesserungen im Bildungsangebot einer Region führen können und auf eine langfristige Kooperation von Institutionen auf Basis starker, dauerhafter Beziehungen („Strong Ties“) hindeuten. Gerade anhand von Good-Practice-Beispielen und den daraus entwickelten Grundlagen für Organisationsmodelle lassen sich wertvolle wissenschaftliche Erkenntnisse ableiten, was die Erfolgsfaktoren vernetzter Bildungsprogramme und die tragfähigsten Kooperationsformen in Netzwerken angeht. Diesbezüglich existieren aktuell noch zu wenig fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse, auf deren Basis wiederum Anregungen in die Praxis zu-

rückfließen können. Die Identifizierung und das Herausarbeiten wichtiger Erfolgskriterien bieten somit einen erheblichen Erkenntnisgewinn auf wissenschaftlicher Ebene und zugleich eine wertvolle Grundlage und ein Anregungspotenzial für die weitere Arbeit der Netzwerke. Die anschließende Form der vertiefenden Förderung sowie das Design der weiteren Wissenschaftlichen Begleitung während dieser Vertiefungsphase lassen sich auf einige der im Folgenden dokumentierten Befunde beziehen: Besonders ergiebige Handlungsfelder („Bildungsberatungsagenturen“, „Lernzentren“, „Übergangsmangement“, „Aus- und Weiterbildung in KMU“, „Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen“) wurden vertiefend gefördert und die nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen wegen ihrer Nachhaltigkeit wichtigen Kooperationsbeziehungen zu Betrieben und Kommunen wurden in die Förderbedingungen aufgenommen. Diese zentralen Erträge für Wissenschaft und Praxis lassen sich auf der Ebene der einzelnen Handlungsfelder formulieren.

2.3 Deskription und Auswahl der Netzwerke für die Untersuchung

Im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wurden in den Jahren 2001 und 2002 mehr als 80 regionale Netzwerke deutschlandweit ausgewählt und in degressiver Form für maximal 5 Jahre gefördert. In einer sich anschließenden Förderrichtlinie 2006 wurde eine Vertiefung des Programms und damit verbunden eine weitere Förderung möglich, so dass sich seit Juli 2006 die Förderaktivitäten intensiv auf „integrierte Dienstleistungen in regionalen Netzwerken für Lebenslanges Lernen“ richten. Dadurch sollen etablierte Bildungsnetzwerke unterstützt werden, ihre Modellkonzepte in besonders innovativen Themenfeldern zu intensivieren.

Der Schwerpunkt des vorliegenden Berichts liegt auf den Ergebnissen der Erhebungen aus den Jahren 2005 bis 2007. Für diese Phase der Wissenschaftlichen Begleitung wurden neben den quantitativen Online-Befragungen (vgl. 2.2) Fallanalysen in 20 Netzwerken durchgeführt. Die Auswahl der Netzwerke erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Auswahl nach Größe und Regionstyp
- Auswahl nach den Aktivitäten in den Handlungsfeldern
- Auswahl unter Berücksichtigung der regionalen Verteilung

Auswahl nach Größe (= Anzahl der Netzwerkpartner) und Regionstyp

Die Auswahl der 20 Netzwerke basierte auf folgenden Variablen (vgl. Tab. 2.1 in Anlehnung an Hagen 2004).

Unter Berücksichtigung dieser Variablen konnten 20 Netzwerke für die Erhebung identifiziert werden. Diese 20 ausgewählten Netzwerke verteilen sich in Bezug auf die Kriterien Größe und Region bzw. Regionstyp folgendermaßen (vgl. Tab. 2.2):

Tab. 2.1 Variablen der Netzwerkauswahl und ihre Operationalisierung

Variable:	Operationalisierung:
Anzahl der Netzwerkpartner	< 21 = klein; 21 bis 40 = mittel; > 40 = groß
Regionstyp	Agglomerationsraum (Oberzentrum > 300.000 E oder Dichte um /> 300 E / km ²) Verstädterter Raum (Dichte > 150 E / km ² oder Oberzentrum > 100.000 E bei einer Mindestdichte von 100 E / km ²) Ländlicher Raum (Dichte < 150 E / km ² und ohne Oberzentrum > 100.000 E; mit Oberzentrum > 100.000 E und Dichte < 100 E / km ²)
Formalisierung des Netzwerks	mit und ohne eigene Rechtsform
Inhaltliche Schwerpunkte	Berufliche Bildung Keine Schwerpunktzusetzung Allgemeine Bildung

Tab. 2.2 Gesamtverteilung aller ausgewählten Netzwerke bzgl. Regionstyp und Größe

	Ländlich	Verstädtert	Agglomerationsraum
Großes Netzwerk	„Mittleres Mecklenburg – Küste“ (Mecklenburg-Vorpommern)	„Netzwerk AMPEL“ (NRW), „Borken“ (NRW) „PONTES“ (Sachsen)	„Fluxus“ (Hannover/ Niedersachsen) „Netzwerk Köln“ (NRW) „Lernende Metropolregion Hamburg“ (Hamburg) „Nürnberg – Fürth – Erlangen“ (Bayern)
Mittleres Netzwerk	„Trier e.V.“ (Rheinland-Pfalz) „VERA – Vernetztes lebensbegleitendes Lernen in der Altmark“ (Sachsen-Anhalt)	„Südliches Sachsen-Anhalt“ (Sachsen-Anhalt)	„Leipzig lernt“ (Sachsen) „LUQ“ (Frankfurt/Hessen) „Berlin-Brandenburg“
Kleines Netzwerk	„Tölzer Land“ (Bayern) „Zwischen Rennsteig und Rhön“ (Thüringen)	„LernNetzwerk Bremen“ (Bremen) „Bodensee“ (Baden-Württemberg/Bayern) „Lernendes Neurmünster“ (Schleswig-Holstein)	„LernDo – Initiative leben, lernen und arbeiten in Dortmund“ (NRW) „SaarLernNetz“ (Saarland)

Auswahl nach Aktivitäten in den Handlungsfeldern

Im Fokus der Fallanalysen stehen fünf zentrale Handlungsfelder („Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“, „Qualitätssicherung /Qualitätsentwicklung“, „Bildungsmarketing“, „Bildungsberatungsleistungen“, „Neue Lernwelten“), die zugleich als grundlegende Tätigkeitsfelder der Lernenden Regionen zu verstehen sind. Die Informationen über die Aktivitäten konnten den Antragsbeschreibungen und Internetseiten (im Jahr 2005) der Netzwerke entnommen werden.

Tab. 2.3 Die inhaltliche Schwerpunktsetzung in den Netzwerken

Handlungsfelder in allen 20 Netzwerken	Anzahl der Netzwerke mit großer Aktivität	Anzahl der Netzwerke mit eher geringer Aktivität
Übergänge in Lern- und Bildungsphasen	16	4
Qualitätssicherung/ Qualitätsentwicklung	12	8
Bildungsmarketing	15	5
Beratungsdienstleistungen	18	2
Neue Lernwelten	16	4

Auswahl unter Berücksichtigung der regionalen Verteilung

Die nationale Verteilung der Netzwerke wurde so gewählt, dass jedes Bundesland berücksichtigt werden konnte (vgl. Abb. 2.1).

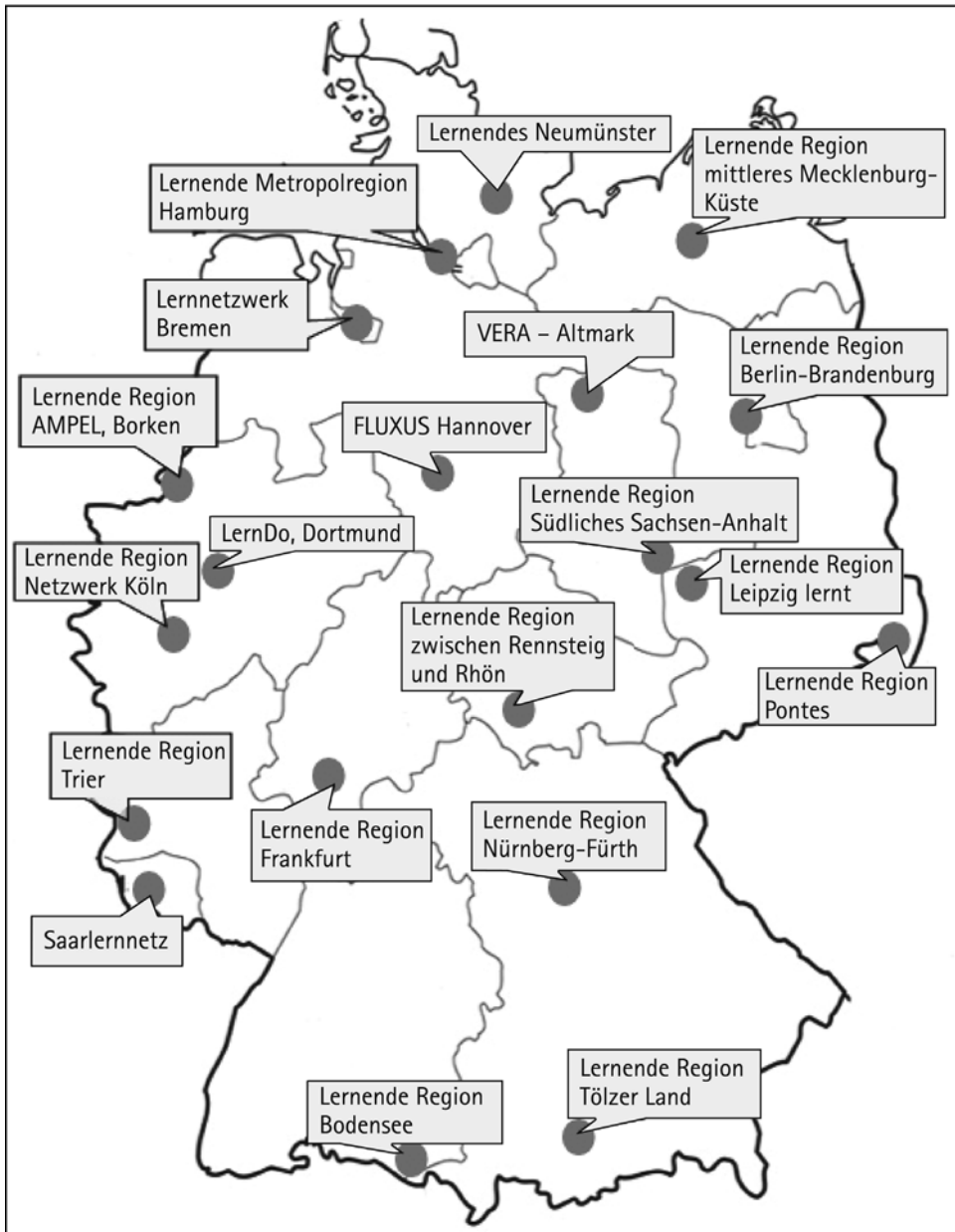


Abb. 2.1 Die nationale Verteilung der für die Evaluation ausgewählten Netzwerke im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

3 Quantitative Angebotsstrukturen, Breitenwirkung und Marktfähigkeit von Angeboten in verschiedenen Handlungsfeldern

HELMUT KUWAN

In einem ersten Analyseschritt wurden die spezifischen Profile der verschiedenen Handlungsfelder herausgearbeitet. Die quantitativ-deskriptiven Ergebnisse bilden eine Art „Hintergrundfolie“ für die inhaltlich vertiefenden qualitativen Analysen auf Basis der Fallanalysen und der Expertentreffen im Rahmen des Projektes. Ein Gesamtbild ergibt sich erst durch eine Kombination der genannten empirischen Untersuchungsmethoden.

Um quantitative Aussagen zu unterschiedlichen Angeboten in den Lernenden Regionen zu treffen, wären Informationen über die Entwicklung von Veranstaltungs- und Teilnehmerzahlen besonders aussagefähig. Entsprechende Daten liegen allerdings nicht flächendeckend vor. So geben z.B. lediglich 2 von 52 Netzwerkmanagern/-innen an, dass ihnen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung in den Bezugsjahren 2003 und 2005 für die Region vorliegen, in denen das Netzwerk agiert. Ein quantitativer Gesamtüberblick über die Entwicklung von Veranstaltungs- oder Teilnehmerzahlen des Programms „Lernende Regionen“ ist auf dieser Basis nicht möglich.

Diese Einschränkung ist bei der folgenden Ergebnisdarstellung zu berücksichtigen, die sich vor allem auf die Ergebnisse der beiden quantitativen Online-Befragungen in den Jahren 2005 (Erstbefragung) und 2006 (Zweitbefragung) stützt. Weiterführende Informationen liefert ein von LOS 2 der Wissenschaftlichen Begleitung entwickeltes Benchmarking-System, in das die Lernenden Regionen kontinuierlich Daten einspeisen.

Die quantitativen Befragungen liefern auf Basis der Einschätzungen von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern Informationen zur Positionierung der unterschiedlichen Themenbereiche, die sich vor allem auf folgende Aspekte stützen:

- Die *Verbreitung von Angeboten* aus verschiedenen Bereichen; dabei geht es um die Frage, wie viele Netzwerke entsprechende Angebote im Programm haben.
- Die *Veränderung von Angeboten*; hier wird danach gefragt, wie sich die Verbreitung von Angeboten im Zeitverlauf verändert hat.

- Die *Breitenwirkung von Angeboten*; diese Frage bezieht sich darauf, wie häufig Angebote aus verschiedenen Bereichen genutzt werden.
- Die *Marktfähigkeit*; im Unterschied zur Breitenwirkung wird hierbei nicht primär die Nutzungshäufigkeit betrachtet, sondern gefragt, inwieweit es gelingt, Angebote außerhalb der Programmförderung zu finanzieren.⁶
- *Innovationen*; hier geht es um die im Netzwerk entwickelten Innovationen. Die Fragen, wie häufig Innovationen in den jeweiligen Bereichen entstanden sind und in welchem Bereich die wichtigste Innovation erfolgte, werden im vorliegenden Bericht an anderer Stelle diskutiert (vgl. Kapitel 4).

3.1 Verbreitung von Angeboten in verschiedenen Themenbereichen

Das Thema „Verbreitung von Angeboten“ bildete einen inhaltlichen Schwerpunkt der Erstbefragung. Die folgenden Analysen basieren deshalb überwiegend auf Angaben der Netzwerkmanager/-innen, die in der ersten Befragung von Mitte 2005 gewonnen wurden. Wie erwähnt, ging es dabei um die Frage, wie viele Netzwerke jeweils entsprechende Angebote im Programm haben.⁷ Die Antworten lassen eine Zweiteilung der quantitativen Verbreitung von Angeboten in den verschiedenen Bereichen erkennen (vgl. Tab. 3.1):

- Fast alle Netzwerkmanager/-innen berichten über Angebote in den Bereichen „Bildungsmarketing“ und „Beratungsdienstleistungen“. Die entsprechenden Anteilswerte liegen bei 96% bzw. 94%.⁸
- Mit etwas Abstand folgen die drei Bereiche „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“, „Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement“ sowie „Neue Lernwelten“, in denen es in den meisten Lernenden Regionen ebenfalls Angebote gibt. Die entsprechenden Anteilswerte liegen bei 82% („Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“), 79% („Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung“) und 76% („Neue Lernwelten“).

6 Diese Frage zielte inhaltlich auf die Überlebensfähigkeit von Angeboten unter Marktmechanismen. Allerdings zeigte sich im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung bei vielen Netzwerkmanagern/-innen ein erweitertes Verständnis von Marktfähigkeit, das auch eine Förderung durch andere Finanziers einschließt.

7 Die Bereiche „Bildungsmarketing“ und „Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung“ nehmen dabei eine gewisse Sonderstellung ein, da bei den Aktivitäten in diesen beiden Bereichen eher die Unterstützungsfunktion für das gesamte Netzwerk im Vordergrund steht. Daneben gibt es jedoch auch Angebote, die sich an externe Interessenten richten können (vgl. näher die Ausführungen zum Aspekt „Marktfähigkeit“ in diesem Kapitel).

8 Die genannten Anteilswerte sind bei den gegebenen Fallzahlen nicht als prozentgenaue Indikatoren zu verstehen. Da sich allerdings der überwiegende Teil der Grundgesamtheit an der Befragung beteiligt hat (96 % aller Netzwerkmanager/-innen in Befragung 1 und 74 % in Befragung 2), lassen die Angaben dennoch Rückschlüsse auf Größenordnungen zu.

Tab. 3.1 Verbreitung von Angeboten in verschiedenen Handlungsfeldern in den Lernenden Regionen
Basis: Angaben von 68 Netzwerkmanagern/-innen, Erstbefragung 2005

Handlungsfeld	Anteilswerte in % (Zeilenprozentuierung) ^{a)}		
	Ja	Nein	Weiß nicht/ keine Angabe
Bildungsmarketing	96	1	3
Beratungsdienstleistungen	94	4	1
Übergänge in Lern- und Bildungsphasen	82	6	12
Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement	79	7	13
Neue Lernwelten	76	10	13

^{a)} Abweichungen der Zeilensummen von 100 sind rundungsbedingt.

Bemerkenswert erscheint die große Sicherheit der Netzwerkmanager/-innen bei der Einschätzung der Verbreitung von Angeboten in den Bereichen „Bildungsmarketing“ und „Beratungsdienstleistungen“. Auch in den anderen Handlungsfeldern dominiert eindeutig die Einschätzung, dass eine starke Verbreitung stattfindet, aber es wird auch in geringem Umfang (12–13% keine Angabe/weiß nicht) Unsicherheit deutlich.

Angebotsveränderungen nach Bereichen

Neben der Häufigkeit von Angeboten ist auch deren Veränderung von Interesse. Inwieweit hat sich die Verbreitung von Angeboten nach Bereichen verändert? Und wie war der Saldo dieser Veränderungen, also inwieweit hat die Verbreitung von Angeboten in den jeweiligen Handlungsfeldern im letzten Jahr zugenommen oder abgenommen?

Basis dieser Analysen sind alle Netzwerke, die Angebote im jeweiligen Handlungsfeld aufweisen. Bezugszeitraum ist das letzte Jahr vor der ersten Befragung, also der Zeitraum von Mitte 2004 bis Mitte 2005.

Wie die folgende Abbildung (Abb. 3.1) zeigt, überwog in allen Bereichen eindeutig eine Zunahme von Angeboten. Am häufigsten wurden Angebote in den Bereichen „Bildungsmarketing“ (63%) und „Beratungsdienstleistungen“ (59%) ausgeweitet. In beiden Bereichen kam es nur sehr selten zu Rückgängen (jeweils 3%). Damit weisen die beiden Handlungsfelder mit der größten quantitativen Verbreitung zugleich auch die stärkste Veränderungsdynamik auf.

In den übrigen drei Bereichen überwog ebenfalls eine Ausweitung von Angeboten, wenn auch nicht so stark wie im Bildungsmarketing oder den Beratungsdienstleistungen. So berichten 42% der Netzwerkmanager/-innen über eine Zunahme im Bereich „Neue Lernwelten“, doch hat es in diesem Sektor auch öfter als in anderen Rückgänge (6%) oder eine Einstellung von Angeboten (2%) gegeben.

Im Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ kam es zwar etwas seltener zu Angebotsausweitungen als im Sektor „Neue Lernwelten“, andererseits aber nur ausgesprochen selten zu Rückgängen. Deshalb fällt der Saldo der Veränderungen etwas positiver aus als im Bereich „Neue Lernwelten“. Der Sektor „Qualitätsmanagement“ nimmt bei der Bilanz der Veränderungen von Angeboten den fünften Rangplatz ein, allerdings sind die Unterschiede zu den Rangplätzen 3 und 4 nur gering.

Insgesamt sprechen diese Ergebnisse dafür, dass eine Zunahme von Angeboten vor allem im „Bildungsmarketing“ und bei den „Beratungsdienstleistungen“ erfolgt ist. In den drei anderen Bereichen fällt die Zunahme geringer aus.

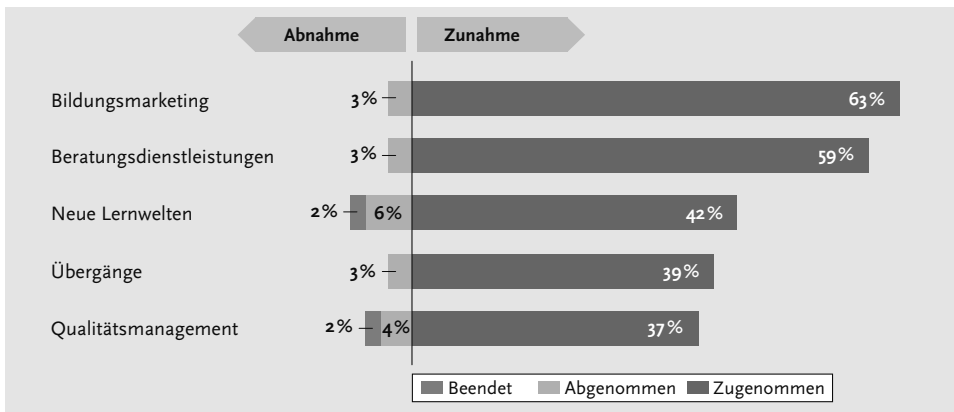


Abb. 3.1 Zunahme bzw. Abnahme der Verbreitung von Angeboten in den Handlungsfeldern
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

In einer vergleichenden Gesamtbetrachtung der Rangplätze der bisher berücksichtigten Indikatoren „Verbreitung von Angeboten“ und „Angebotsveränderung“ nimmt durchgängig das „Bildungsmarketing“ den ersten Rangplatz ein, und die „Beratungsdienstleistungen“ folgen an zweiter Stelle. Für die anderen drei Bereiche lassen sich keine gravierenden Verschiebungen erkennen. Mit Blick auf die beiden bisher betrachteten Indikatoren sind Rangplatzunterschiede zwischen den Handlungsfeldern lediglich graduell.

3.2 Regionale Breitenwirkungen von Ansätzen aus verschiedenen Bereichen

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Zweitbefragung 2006, in der 52 Netzwerkmanager/-innen (Rücklaufquote: 74,3%) und 505 Netzwerkpartner (Rücklaufquote: 30,4%) geantwortet haben.

Die Frage nach der regionalen Breitenwirkung von Ansätzen bezog sich nicht nur auf die fünf Handlungsfelder, sondern auch auf die Lernprodukte „Lehrgänge/Kurse/Seminare“ und „Curricula-/Konzeptentwicklung“⁹ sowie eine offene Kategorie für sonstige Nennungen¹⁰. Dabei sollte in einem ersten Schritt die regionale Breitenwirkung anhand einer Viererskala beurteilt werden.¹¹ Anschließend folgte eine Nachfrage zur Priorisierung.

Etwa drei von vier Netzwerkmanagern/-innen sehen eine regionale Breitenwirkung für den Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ in sehr großem Umfang (21%) oder in eher großem Umfang (56%) als gegeben an. Nur etwa jeder Fünfte (19%) sieht dies anders.¹² Mit etwas Abstand folgen vier ähnlich eingestufte Bereiche bzw. Lernprodukte: „Curricula-/Konzeptentwicklung“, „Bildungsmarketing“, „Lehrgänge/Kurse/Seminare“ und „Beratungsdienstleistungen“. Die Anteilswerte der Netzwerkmanager/-innen, die den genannten Aspekten in sehr großem oder großem Umfang Breitenwirkung attestieren, liegen hier zwischen 60% („Bildungsmarketing“) und 67% („Curricula/Konzeptentwicklung“).

Eher kontrovers fallen die Einschätzungen zu den „Neuen Lernwelten“ aus, bei denen 44% der Netzwerkmanager/-innen eine Breitenwirkung in sehr großem oder eher großem Umfang als gegeben ansehen, während 38% die gegenteilige Ansicht vertreten (Rest: kein Angebot in diesem Bereich bzw. fehlende Angaben). Mit Blick auf den Bereich „Qualitätsmanagement“ gehen mehr Netzwerkmanager/-innen von einer geringen als von einer großen Breitenwirkung aus. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in diesem Themenfeld ein nennenswerter Teil der Angebote netzwerkbezogen ist und sich nur ein Teil der Angebote an externe Interessenten richtet (vgl. näher Kapitel 6).

Ein Vergleich der Marktfähigkeit von Bereichen anhand der Prozentwerte wird dadurch erschwert, dass die Anteile der Netzwerke, die kein Angebot aufweisen, zwischen den Bereichen variieren. Insofern sind die Durchschnittswerte aussagekräftiger, in deren Berechnung nur die Netzwerke mit Angeboten im jeweiligen Bereich eingehen. Auch in dieser Betrachtung ergibt sich allerdings im Großen und Ganzen ein ähnliches Gesamtbild.

9 Die Entwicklung von Curricula und Konzepten kann in den Netzwerken ein eigenständiges, potenziell marktfähiges Lernprodukt darstellen. Insgesamt bilden die Antwortkategorien an dieser Stelle zwei inhaltliche Dimensionen ab. Sie beziehen sich auf 5 Handlungsfelder und 2 Lernprodukte.

10 Im Folgenden werden die vorgegebenen Bereiche ohne die Residualkategorie „sonstige Nennungen“ verglichen.

11 Die Skalenwerte lauteten: 1 = in sehr großem Umfang, 2 = in eher großem Umfang, 3 = in eher geringem Umfang, 4 = überhaupt nicht.

12 Die verbleibenden Prozentwerte entfallen zu jeweils 2% auf Netzwerke mit fehlenden Angaben oder ohne Angebote in diesem Bereich.

In der Priorisierung zeichnen sich die Unterschiede zwischen den Bereichen etwas deutlicher ab. Auf die Frage, in welchem Bereich im Netzwerk erarbeitete Ansätze die größte Breitenwirkung erzielt haben, nimmt in der Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen der Sektor „Übergänge“ mit einem Anteilswert von 27% den ersten Rangplatz ein. Mit deutlichem Abstand folgen neue Lernwelten, die von etwa jedem Sechsten (17%) genannt werden. Den dritten Rangplatz nimmt das Bildungsmarketing ein (13%), dicht gefolgt von Beratungsdienstleistungen und den Angebotsformen „Curricula-/Konzeptentwicklung“ sowie „Lehrgänge/Kurse/Seminare“, auf die jeweils 10% der Nennungen entfallen (vgl. Abbildung 3.2).

Mit Abstand am seltensten bezeichnen die Netzwerkmanager/-innen das Handlungsfeld „Qualitätsmanagement“ als den Sektor mit der größten Breitenwirkung. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da sich in der deutschen Weiterbildungslandschaft bereits vielfältige Qualitätsmanagementansätze etabliert haben (vgl. Krewerth/Kuwan 2006). Entsprechend schwierig gestaltet sich eine erfolgreiche Platzierung neuer Ansätze.

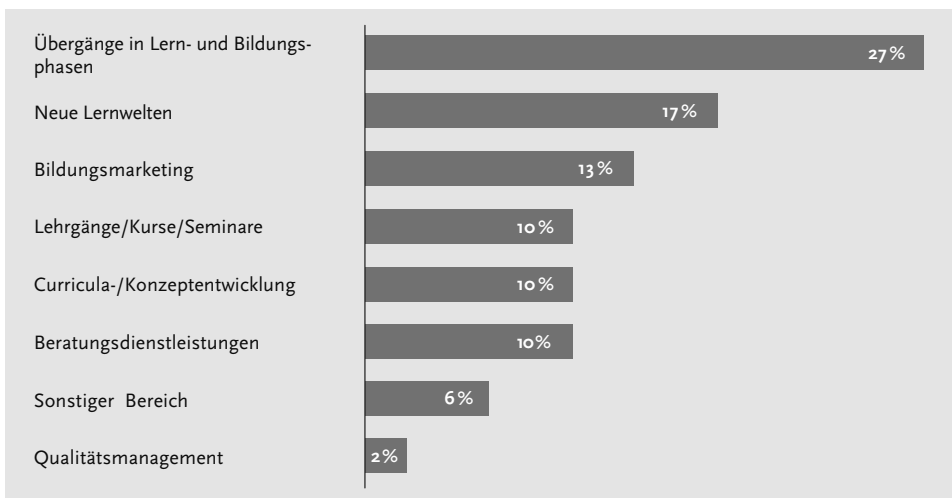


Abb. 3.2 Bereiche mit den größten Breitenwirkungen
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Befragung 2006

Vergleicht man die Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen mit denen der Netzwerkpartner, so zeigt sich als Erstes folgendes Grundmuster: Die Netzwerkpartner beurteilen die regionale Breitenwirkung durchgängig etwas skeptischer als die Netzwerkmanager/-innen. Dies lässt sich anhand der durchschnittlichen Einstufungen verdeutlichen. Während bei den Netzwerkmanagern/-innen die Spannweite dieser Einschätzungen auf der Viererskala zwischen 2,00 und 2,53 liegt, bewegt sie sich bei den Netzwerkpartnern zwischen 2,38 und 2,74.

Darüber hinaus unterscheidet sich bei einigen Aspekten auch die Rangreihe der Einstufungen. Bei den Netzwerkmanagern/-innen stand in der Priorisierung mit deutlichem Abstand der Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ an erster Stelle. Im Unterschied dazu liegen bei den Netzwerkpartnern die ersten fünf Rangplätze in der Priorisierung sehr eng beieinander. Den ersten Rangplatz nehmen bei den Netzwerkpartnern gemeinsam „Lehrgänge/Kurse/Seminare“ und das „Bildungsmarketing“ ein, die bei den Netzwerkmanagern/-innen auf den Plätzen 4 bzw. 3 stehen. Den Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ stufen die Netzwerkpartner dagegen gemeinsam mit den „Beratungsdienstleistungen“ auf den dritten Rangplatz ein, dicht gefolgt von „Neuen Lernwelten“ (Rangplatz 4) und den „Beratungsdienstleistungen“ (Rangplatz 5); auf diese drei Bereiche entfallen allerdings nahezu identische Nennungen.

Insgesamt weichen die Einschätzungen zur erreichten Breitenwirkung zwischen Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern also an einigen Stellen voneinander ab. Während bei den Netzwerkmanagern/-innen in der Priorisierung der Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ mit deutlichem Abstand den ersten Rangplatz einnimmt, liegen bei den Netzwerkpartnern „Lehrgänge/Kurse/Seminare“ und „Bildungsmarketing“ gemeinsam an erster Stelle, und der Abstand zu den nachfolgenden zwei Bereichen („Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ und „Beratungsdienstleistungen“) ist nur gering.

Marktfähigkeit von Angeboten

In einer vergleichenden Betrachtung der Marktfähigkeit sind Durchschnittswerte angesichts wechselnder Grundgesamtheiten aussagekräftiger als Prozentanteile.¹³ Netzwerkmanager/-innen stufen vier Bereiche mit ähnlichen Durchschnittswerten (zwischen 2,26 und 2,30) auf die vorderen Rangplätze ein: „Curricula-/Konzeptentwicklung“, „Lehrgänge/Kurse/Seminare“, „Neue Lernwelten“ und „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“. In diesen Bereichen übertrifft die Anzahl der Netzwerkmanager/-innen, die die Marktfähigkeit für sehr gut oder eher gut hält, die Zahl der Skeptiker.

Kontrovers beurteilt wird dagegen die Marktfähigkeit der Bereiche „Qualitätsmanagement“ (2,44), „Bildungsmarketing“ (2,52) und „Beratungsdienstleistungen“ (2,68), wobei für die beiden letztgenannten Sektoren die skeptischen Einschätzungen etwas überwiegen. Auch mit Blick auf die Marktfähigkeit gilt, dass die Einschätzungen der Netzwerkpartner skeptischer ausfallen als die der Netzwerkmanager/-innen.

Priorisierung der Marktfähigkeit

Auch mit Blick auf die Marktfähigkeit verschiebt sich in der Priorisierung die Rangreihe der Bereiche teilweise erheblich und Einstufungsunterschiede zeichnen sich stärker ab.

¹³ Die Grundgesamtheiten wechseln, weil zum einen die Zahl der Netzwerke, die Angebote im entsprechenden Bereich aufweisen, unterschiedlich ist; zum anderen variieren auch die Anteilswerte der fehlenden Angaben.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die priorisierte Rangreihe der Marktfähigkeit von Lernprodukten oder -dienstleistungen ein etwas anderes Bild ergibt als die zuvor dargestellten Aspekte.¹⁴

Den ersten Rangplatz nimmt nun die eher konventionelle Lernform „Lehrgänge/Kurse/Seminare“ ein, die von etwa jedem/-r vierten Netzwerkmanager/-in genannt wird (23%). An zweiter Stelle folgt der Bereich „Bildungsmarketing“ mit einem Anteilswert von 15% und wird damit an dieser Stelle überraschend weit vorne eingestuft, wenn man berücksichtigt, dass im Zentrum der Aktivitäten dieses Bereichs eher die Unterstützungsfunktion für das Netzwerk steht und nur ein Teil darauf gerichtet ist, marktfähige Angebote zu entwickeln.¹⁵ Wie später in diesem Kapitel ausgeführt, spiegelt sich in diesem Ergebnis vermutlich ein erweitertes Verständnis von Marktfähigkeit bei den Netzwerkmanager/-innen wider.

Der Sektor „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ belegt, gemeinsam mit den „Beratungsdienstleistungen“ sowie mit der „Curricula-/Konzeptentwicklung“, den dritten Rangplatz. Die genannten Anteilswerte liegen jeweils bei 10%, und auch die „Neuen Lernwelten“ erreichen mit 8% eine ähnliche Größenordnung. Das Thema „Qualitätsmanagement“ wird erneut deutlich seltener genannt (2%). Wie erwähnt, ist dabei zu berücksichtigen, dass in diesem Bereich, ähnlich wie beim Bildungsmarketing, die Unterstützungsfunktion für das gesamte Netzwerk stärker im Vordergrund steht als die Entwicklung externer, marktfähiger Angebote.¹⁶

Bemerkenswert ist, dass auch hier eine Zuordnung zu Einzelbereichen häufig nicht möglich ist. Fast jede/-r fünfte Netzwerkmanager/-in (19%) vertritt diese Ansicht. Dies könnte dafür sprechen, dass manche Netzwerkmanager/-innen gerade in einem übergreifend konzipierten Ansatz die größten Chancen auf Marktfähigkeit sehen.

14 Der genaue Fragetext lautete: „In welchem Bereich sind Ihrer Ansicht nach die Chancen auf Marktfähigkeit der in Ihrem Netzwerk entwickelten Lernprodukte am größten?“

15 So kommt es z.B. vor, dass bei Lernfesten in Lernenden Regionen Weiterbildungseinrichtungen und Firmen die Möglichkeit erhalten, ihre Angebote vorzustellen, dafür aber eine Standgebühr entrichten müssen („Messekonzept“). Dieses Angebot richtet sich auch an Firmen, die keine Netzwerkpartner sind.

16 Potenziell marktfähige Angebote in diesem Bereich sind z.B. Beratung bei der AZWV-Zertifizierung oder bei der Einführung bzw. Optimierung von Qualitätsmanagementsystemen oder die Gründung regionaler Gütesiegelvereinigungen.

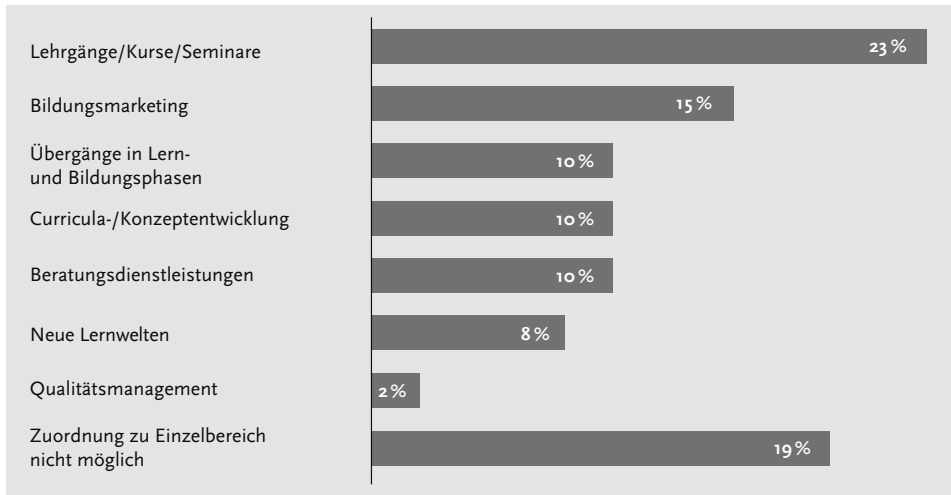


Abb. 3.3 Bereiche mit den größten Chancen auf Marktfähigkeit der Lernprodukte
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

Für einige Bereiche, etwa für „Bildungsmarketing“, „Beratungsdienstleistungen“ und „Übergänge“, erscheinen die relativ hohen Anteilswerte der Marktfähigkeit auf den ersten Blick etwas überraschend. Hier stellt sich die Frage, wo in diesen Sektoren ein besonders hoher Anteil zahlungskräftiger und zahlungswilliger Kunden zu finden ist. Die Ergebnisse der zweiten Befragung liefern Indizien für die Hypothese, dass sich in den o.g. Befunden möglicherweise ein erweitertes Verständnis von Marktfähigkeit widerspiegelt, das in der Perspektive von Netzwerkmanagern/-innen auch eine Förderung durch andere Finanziers einschließt. Darüber hinaus könnte in den positiven Einschätzungen zur Marktfähigkeit von Themen wie Bildungsmarketing, Bildungsberatung, aber vor allem zu Bildungsmarketing oder Qualitätsmanagement auch der Nutzen dieser Themenfelder für die Stärkung der Überlebensfähigkeit des gesamten Netzwerkes zum Ausdruck kommen.

Auch bei den Netzwerkpartnern stehen „Lehrgänge/Kurse/Seminare“ in der Priorisierung der Marktfähigkeit an erster Stelle. Auf den folgenden Rangplätzen lassen sich dagegen einige Veränderungen erkennen. Deutlich wird insbesondere, dass Netzwerkpartner die Marktfähigkeit der „Neuen Lernwelten“ (Rangplatz 3) positiver einstufen als die Netzwerkmanager/-innen.

3.3 Kurzdarstellung der spezifischen Bereichsprofile

Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen

Insgesamt ergeben sich aus der Sicht der Netzwerkmanager/-innen mit Blick auf die quantitative Verbreitung und die Veränderungsdynamik von Angeboten in den verschiedenen Handlungsfeldern ähnliche Antworttendenzen. Dagegen zeigen sich bei den Indikatoren „Breitenwirkung“, „Marktfähigkeit“ und auch in Hinsicht auf „Innovationen“ (vgl. hierzu Kapitel 4) teilweise erhebliche Unterschiede in den Handlungsfeldern.

Der Bereich „Übergänge“ gilt als besonders breitenwirksam und bei den Übergängen sind besonders wichtige Innovationen gelungen (erster Rangplatz). Die Marktfähigkeit dieses Bereichs wird nicht ganz so gut beurteilt (dritter Rangplatz).

Der Bereich „Bildungsmarketing“ rangiert bei allen genannten Aspekten im Vorderfeld: Der Marktfähigkeit und der wichtigsten Innovation wird der 2. Rangplatz und der Breitenwirkung der 3. Rangplatz zugewiesen.

Noch deutlichere Unterschiede zeichnen sich bei dem Themenfeld „Neue Lernwelten“ ab, das in der Breitenwirkung den zweiten Rangplatz einnimmt, bei der Marktfähigkeit jedoch nur den sechsten. Das umgekehrte Bild lässt sich für das „klassische“ Angebot in Form von Lehrgängen, Kursen oder Seminaren erkennen, die in der Breitenwirkung an vierter Stelle stehen, hinsichtlich der Marktfähigkeit jedoch den ersten Rangplatz einnehmen.¹⁷

Bei den übrigen Bereichen unterscheiden sich die regionale Breitenwirkung und die Marktfähigkeit dagegen nicht nennenswert. Der Bereich „Curricula-, Konzeptentwicklung“ befindet sich durchgängig im Mittelfeld. Ähnliches gilt für „Beratungsdienstleistungen“. Das „Qualitätsmanagement“ bildet unter den zur Bewertung vorgegebenen Bereichen bei allen betrachteten Aspekten das Schlusslicht.

Einschätzungen der Netzwerkpartner

Die Einschätzungen der Netzwerkpartner unterscheiden sich teilweise erheblich von denen der Netzwerkmanager/-innen. Im Folgenden stellen wir diese für die einzelnen Bereiche dar und stützen uns beim Vergleich mit den Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen vor allem auf Rangplatz-Unterschiede.¹⁸

Die Bereiche „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ und „Curricula-, Konzeptentwicklung“ werden von den Netzwerkpartnern auf niedrigeren Rangplätzen eingestuft

¹⁷ Nicht auszuschließen ist dabei auch, dass bei Angeboten in Form von Lehrgängen, Kursen oder Seminaren eine überregionale Breitenwirkung hinzukommen kann, die die Marktfähigkeit verbessert.

¹⁸ Wie erwähnt, fallen die Einschätzungen der Netzwerkpartner nahezu durchgängig etwas skeptischer aus als die der Netzwerkmanager/-innen. Angesichts dieses Grundmusters stützen wir uns an dieser Stelle vor allem auf den Vergleich von Rangplätzen.

als von den Netzwerkmanagern/-innen. Den Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ ordnen die Netzwerkpartner, anders als die Netzwerkmanager/-innen, eher im Mittelfeld ein (Rangplatz 3 für Innovationen und Breitenwirkung, Rangplatz 5 für Marktfähigkeit). Auch den Bereich „Curricula-/Konzeptentwicklung“ beurteilen die Netzwerkpartner etwas zurückhaltender als die Netzwerkmanager/-innen. Während dieser Bereich bei den Netzwerkmanagern/-innen im Mittelfeld liegt, nimmt er bei den Netzwerkpartnern für alle drei Indikatoren jeweils den sechsten Rangplatz, also den vorletzten Platz in der Rangreihe, ein.

Eine umgekehrte Tendenz zeigt sich für „Lehrgänge/Kurse/Seminare“, die von den Netzwerkpartnern vor allem in der Breitenwirkung in Relation zu den anderen Feldern erfolgreicher bewertet werden als von den Netzwerkmanagern/-innen (Rangplatz 1 vs. Rangplatz 4), aber auch mit Blick auf Innovationen (Rangplatz 4 vs. Rangplatz 6). Einig sind sich beide Gruppen darin, „Lehrgängen/Kursen/Seminaren“ den ersten Rangplatz im Hinblick auf die Marktfähigkeit zuzuweisen.

Ein ähnlicher Unterschied zeigt sich auch für die „Neuen Lernwelten“. Bei den Netzwerkpartnern steht dieser Bereich an der ersten Stelle der am häufigsten genannten wichtigen Innovationen (Netzwerkmanager/-innen: Rangplatz 3). Auch hinsichtlich der Breitenwirkung und der Marktfähigkeit fällt die Bewertung durch die Netzwerkpartner positiver aus.

Den Bereich „Bildungsmarketing“ stufen die Netzwerkpartner hinsichtlich der Breitenwirkung positiver ein als die Netzwerkmanager/-innen (Rangplatz 1 vs. 3). Ein umgekehrtes Bild zeigt sich mit Blick auf Marktfähigkeit und Innovationen.

„Beratungsdienstleistungen“ stellen aus der Sicht der Netzwerkpartner gemeinsam mit „Lehrgängen/Kursen/Seminaren“ am häufigsten den Bereich, aus dem die wichtigsten Innovationen kamen (Netzwerkmanager/-innen: Rangplatz 5). Hinsichtlich der beiden anderen Aspekte unterscheiden sich die Einschätzungen von Netzwerkpartnern und Netzwerkmanagern/-innen für diesen Bereich nicht nennenswert.

Lediglich mit Blick auf das Qualitätsmanagement besteht eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern. Sowohl Netzwerkmanager/-innen als auch Netzwerkpartner weisen diesem Bereich bei allen betrachteten Aspekten den letzten Rangplatz zu.

Wie sind abweichende Einschätzungen von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern zu interpretieren? Die Wissenschaftliche Begleitung von LOS 1 hat diese Frage u. a. auch in den gemeinsamen Expertentreffen mit den Akteuren aus den regionalen Netzwerken diskutiert. Dabei wurden mehrere Thesen als Erklärungsoptionen formuliert, wobei als plausibel festgehalten werden kann, dass die Netzwerkmanager/-innen bisweilen zu einer optimistischeren Einschätzung der Gesamtkomplexität eines Netzwer-

kes gelangen, teilweise deswegen, weil sie einen breiteren Blick über die gesamten Aktivitäten des Netzwerks haben.



















	Breitenwirkung	Marktfähigkeit	Innovation
Übergänge in Lern- und Bildungsphasen	 1	 3	 1
Neue Lernwelten	 2	 6	 3
Bildungsmarketing	 3	 2	 2
Lehrgänge/Kurse/Seminare	 4	 1	 6
Curricula-/Konzeptentwicklung	 4	 3	 3
Beratungsdienstleistungen	 4	 5	 5
Qualitätsmanagement	7	7	7

Abb. 3.4 Breitenwirkung, Marktfähigkeit und Innovationen nach Bereichen
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006, Rangplätze

3.4 Fazit

Bereits die ersten Analysen quantitativer Angebotsstrukturen unterstreichen nachdrücklich, wie wichtig die im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ gewählte differenzierte Betrachtung verschiedener quantitativer Aspekte ist.

Die Verbreitung, die Marktfähigkeit und die Entwicklung von Innovationen wird in den verschiedenen Handlungsfeldern sehr unterschiedlich bewertet. So wurden z. B. nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen die wichtigsten Innovationen am häufigsten im Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ entwickelt, während sie die Marktfähigkeit dieses Bereichs nicht ganz so positiv beurteilen. Dagegen erfolgten ihrer Ansicht nach die wichtigsten Innovationen relativ selten in „Lehrgängen/Kursen/Seminaren“, gleichzeitig gelten diese Bereiche aber als besonders marktfähig. Diese Unterschiede sind auch mit Blick auf die Nachhaltigkeit von Angeboten bedeutsam.

Weiterhin ist in einer priorisierenden Betrachtung zu erkennen, dass Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner die verschiedenen Bereiche teilweise unterschiedlich einschätzen. So sind die Einstufungen des Bereichs „Übergänge in Lern- und Bildungs-

phasen“ durch die Netzwerkmanager/-innen in einer Rangreihenbetrachtung durchgängig höher als die der Netzwerkpartner, während sich für „Neue Lernwelten“ das umgekehrte Bild zeigt.

Die Ergebnisse dieses Kapitels sind als eine Art „Hintergrundfolie“ zu sehen, die in einer ersten empirischen Annäherung die spezifischen Profile der Handlungsfelder anhand quantitativer Aspekte abbildet. Inhaltlich vertiefende Analysen zu den jeweiligen Handlungsfeldern, die sich vor allem auf die qualitativen Analysen stützen, folgen in den Kapiteln 5–9.

4 Innovationen in Netzwerken

CLAUDIA STROBEL/HELMUT KUWAN/ANDREA REUPOLD/RUDOLF TIPPELT

Der Begriff Innovation bedeutet wörtlich „Neuerung“ oder „Erneuerung“ und wird meist im Sinne von neuen Ideen und Erfindungen gebraucht. Die Entwicklung von einer Idee oder Erfindung hin zu einer technischen, organisatorischen, institutionellen oder sozialen Innovation ist durch deren Umsetzung und Verbreitung gekennzeichnet (vgl. Schumpeter 1911/1939). Eine Innovation ist eine schubartige Neuerung, die eine sprunghafte Entwicklung innerhalb eines Bereichs darstellt und sich stark verbreitet. Eine Innovation umfasst die „Planung, Durchsetzung (...) und Veralltäglichung neuer Ideen, Methoden, Praktiken, Organisationsformen, Produkte oder Materialien“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 339). Impulse für Innovationen im Bildungsbereich sind vielfältig und können aus nationalen Kontexten, aber auch ausgehend von international vergleichenden Betrachtungen entstehen. Innerhalb der Erwachsenenbildung wird der Begriff in wichtigen Bereichen wie Inhalten, Arbeitsformen, Zielgruppen, Programmen verwendet (vgl. Nuissl 1997). Auch wenn es bislang keine Theorie der Innovation gibt, sind die kontinuierlichen Veränderungen moderner Gesellschaften wie auch die zunehmende Reflexivität und Beschleunigung solcher Prozesse Inhalte unterschiedlicher Gesellschaftstheorien (vgl. Tenorth/Tippelt 2007). Über die Gesellschaftstheorien hinaus hatte Schumpeter (1911) als Volkswirt beim Thema „Innovation“ darauf hingewiesen, dass Ökonomie immer eingebettet in ihren gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet werden muss. Überträgt man diese Erkenntnis auf Lernende Regionen, so ist zunächst darauf hinzuweisen, dass der Themenbereich „Innovation“ in den Lernenden Regionen stark durch die öffentliche und bildungspolitische Diskussion beeinflusst ist, die „Erneuerungen“ fordert und zunehmend die Frage stellt, „welche strukturellen, materiellen, personellen und organisatorischen Bedingungen gegeben sein müssen, um Innovationspotenzial im Bildungswesen nicht nur anzuregen, sondern innovative Ansätze auch nachhaltig realisieren und verbreiten sowie ihre Qualität prüfen zu können“ (Gogolin/Tippelt 2003, S. 9).

Im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wird grundsätzlich von einem offenen Innovationsverständnis (vgl. Chesbrough/Vanhaverbeke/West 2006) ausgegangen, das darauf abhebt, dass in einer Informationsgesellschaft kaum mehr geschlossene Innovationen in Einzelorganisationen zu großem Markterfolg bzw. zur nachhaltigen Veränderung des Bildungswesens führen, sondern dass zunehmend die Integ-

ration und die synergetische Nutzung mehrerer Einrichtungen zu Innovationsstärke und entsprechendem ökonomischen Erfolg führt.

Nach Schumpeter (1964) gibt es im ökonomischen Kontext fünf Fälle von Innovationen:

1. Es wird ein neues Produkt oder eine neue Produktqualität erstellt.
2. Es wird eine neue Produktionsmethode eingeführt.
3. Ein neuer Absatzmarkt wird erschlossen.
4. Eine neue Bezugsquelle kann erschlossen werden.
5. Eine Neuorganisation wird durchgeführt.

Diese Systematik kann nicht einfach auf Lernende Regionen übertragen werden, aber bei der Betrachtung dieser Fälle wird doch deutlich, dass z.B. ein neues Produkt, eine neue Produktionsmethode oder eine Bezugsquelle, die in einem Bereich oder einer Institution bereits eingeführt und bekannt ist, in einem anderen Bereich aber eine grundlegende Neuerung darstellen kann. Was für die einen somit gängige Praxis ist, kann in der Wahrnehmung der anderen eine gravierende Innovation sein. Die Kooperation von z.B. verschiedenen Bildungsbereichen und der damit verbundene Austausch von Wissen in den Netzwerken der Lernenden Regionen ist somit potenzielle Quelle für den Transfer von Innovation. Gleichzeitig kann aber auch eine innovative Lösung in einer Lernenden Region bereits gängige Praxis in einer anderen sein.

Innovationen können zudem an ihrem Neuheitsgrad bemessen werden. Für die Lernenden Regionen kann hier exemplarisch der Bereich des Übergangsmanagements und speziell die Angebote zum Übergang Schule – Beruf benannt werden. Der Zweck der Angebote, nämlich diesen Übergang für die Schüler/-innen zu erleichtern und hierbei Orientierung und Unterstützung zu bieten, ist sicher nicht neu. Wie dies erreicht werden soll – nämlich durch die Kooperation der beteiligten Institutionen und einen maßgeschneiderten regionalen Ansatz – ist in den Lernenden Regionen dagegen innovativ.

Wie sind Innovationen in Lernenden Regionen genauer zu fassen?

In den Netzwerken der Lernenden Regionen kann zwischen Produkt- und Struktur-/Prozessinnovationen unterschieden werden. Produktinnovationen betreffen dabei in erster Linie die Entwicklung von konkreten greifbaren Produkten für den/die individuelle/-n Nutzer/-innen oder spezielle Adressatengruppen. Struktur-/Prozessinnovationen beziehen sich auf die Veränderung von Kooperationsbeziehungen oder der Bildungsinfrastruktur und richten sich in erster Linie an institutionelle Akteure und Organisationen, die selbst Strukturen oder Prozesse verändern (vgl. Tippelt et al. 2008; Tippelt/Mandl/Straka 2003).

Neben dieser Unterscheidung erscheint es sinnvoll, Innovationen auf unterschiedlichen Ebenen des Handelns (vgl. Bronfenbrenner 1981) zu betrachten: Auf der Makroebene geht es um bildungspolitische Diskurse der Zielfindung und der Mitteladäquatheit (vgl. Fend 2008), auf der Exoebene geht es z.B. um die Einstellung der Region oder Kom-

munen zum Konzept des lebenslangen Lernens und die Vision einer gemeinsamen Kooperation, um Ressourcenzuweisung und Programmentwicklung. Auf dieser Ebene können v. a. Strukturinnovationen entstehen. Die Mesoebene betrifft das Netzwerk selbst, einzelne Institutionen im Netzwerk und die Anerkennung der Kooperation. Es geht z. B. um Marketing Übergangsmanagement, trägerübergreifende Beratung, Aufbau neuer Lernzentren. Neben der Struktur-/Prozessinnovation können hier auch Produktinnovationen entstehen. Die vierte Ebene, die Mikroebene, umfasst konkrete Produkte und Dienstleistungen in den Handlungsfeldern der Netzwerke der Lernenden Regionen sowie auch beispielsweise die Rolle einzelner Netzwerkakteure, insbesondere des/r Netzwerkmanagers/-innen. Hier geht es z. B. um konkrete Beratungskonzepte, konkrete Seminarangebote unter Einbezug der spezifischen Zielgruppen (vgl. Abb. 4.1).

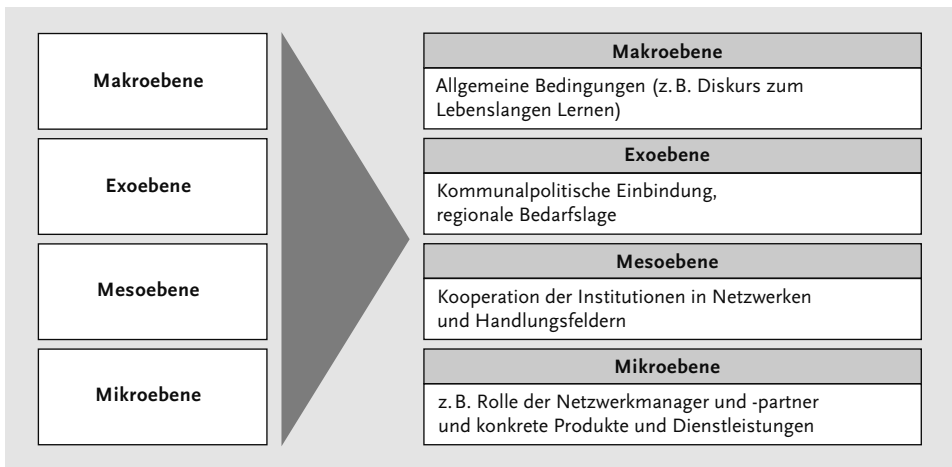


Abb. 4.1 Handlungsebenen zu Innovationen in Netzwerken (vgl. Bronfenbrenner 1981)

Innovationen im Kontext lebenslangen Lernens sind nicht einfach zu erkennen, da Innovationen häufig aus der Übertragung bereits bekannter Aspekte auf neue Situationen erfolgen (vgl. Venth 1997; Nuissl 1997). Im Sinne Schumpeters wäre dies der dritte bzw. vierte Fall einer Innovation (s.o.). In der Qualitätssicherung wird Innovation als kontinuierlicher Vorgang verstanden und bekommt dadurch eine besondere Bedeutung. „Grundlage innovativer Prozesse ist dabei die regelmäßige Umfeldanalyse, die in Revision der Produkte, Marketingkonzepte und Organisationsentwicklung umgesetzt wird.“ (Nuissl 1997, S. 42)

Auch die Aspekte Flexibilität und Wandlungsfähigkeit des Lernens werden häufig mit dem Innovationsbegriff beschrieben. Dabei kann Innovation als bewertende Kategorie gesehen werden, die durch eine fortlaufende Auseinandersetzung mit Bedürfnissen, Interessen und neuen Situationen entsteht. Um Innovationen zu entfalten, ist qualifiziertes Personal erforderlich. Der Aufbau von neuen Kompetenzen und neue Wege bei der Kompetenzentwicklung des Personals sind hierbei notwendig (vgl. Institut für ange-

wandte Innovationsforschung 2006). Vor allem gilt Qualitätsmanagement als ein entscheidender Motor für Veränderungen und Innovationen im Bildungsbereich (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1998, S. 79 ff.).

Ein wichtiges Ziel pädagogischer Vernetzung ist die Herausarbeitung von Innovationen in der pädagogischen Arbeit und damit verbunden das Finden von neuen Wegen bei der Ansprache von Lernenden (vgl. Tippelt et al. 2006). Auch für die Netzwerke der Lernenden Regionen stellt die Entwicklung von Innovationen als Grundlage der Optimierung der vorhandenen Ressourcen ein wichtiges Ziel der Arbeit dar. Die Netzwerke sollen auf allen oben erwähnten Ebenen innovative Maßnahmen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens entwickeln und erproben, um die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu erhöhen, allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Bildung stärker zu verzahnen und die Zusammenarbeit zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik sowie anderer Politikfelder mit dem Ziel zu stärken, die Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsfähigkeit der Menschen umfassend zu fördern und ihre Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern. Die innovativen Maßnahmen im Bereich lebensbegleitenden Lernens haben die Weiterentwicklung bestehender Kooperationen, den Neuaufbau von bildungsbereichs- und trägerübergreifender Netzwerke und die Ergänzung des Aufgabenspektrums bestehender bildungsbereichs- und trägerübergreifender Netzwerke zum Ziel (vgl. BMBF 2001).

Innovationen entstehen nicht gleichzeitig in allen Einrichtungen eines Netzwerks. So können Innovationen durch Vernetzung ausgeweitet und auf andere Organisationen eines Netzwerks übertragen werden. Das Netzwerk kann so auch eine Quelle von Transfer darstellen.

In der besonderen Form des Innovationsnetzwerks setzen sich unterschiedliche Akteure mit wahrgenommenen Veränderungen ihrer Umwelt auseinander und erarbeiten sinnvolle Lösungen für eine entsprechende Anpassung an die neuen Bedingungen (vgl. Berkemeyer 2008). Wenn in solchen Netzwerken Hierarchien in den Hintergrund rücken, können Kommunikationsstrukturen entstehen, die allein auf Problemlösungen ausgerichtet sind. Dies kann nur funktionieren, wenn die Hierarchien nicht heimlich weiter bestehen, der Arbeits- und Tauschprozess als nützlich und gerecht wahrgenommen wird (vgl. Berkemeyer 2008).

4.1 Innovationen in den Lernenden Regionen

Im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ und auch in den Analysen der Wissenschaftlichen Begleitung liegen Innovationen quer zu den Handlungsfeldern und werden daher in den folgenden Ausführungen sowohl auf der Ebene der einzelnen Handlungsfelder als auch auf Netzwerkebene analysiert. Die Bildung von

Netzwerken in den Regionen erweist sich als wichtige und notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Innovationen in den verschiedenen Handlungsfeldern.

Konkrete Innovationen sollen hier nicht einzeln für alle Handlungsfelder aufgelistet werden, sondern sind ausführlich in den einzelnen Kapiteln dieses Bandes zu finden (vgl. v. a. Kap. 5–9)

In der Zweitbefragung 2006 durch die Wissenschaftliche Begleitung LOS 1 war das Thema „Innovation“ sowohl im Fragebogen der Netzwerkmanager/-innen als auch in dem der Netzwerkpartner berücksichtigt. Als Innovationen wurden dabei Angebote bezeichnet, die es vor Beginn des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ in der jeweiligen Region nicht gab. Die Netzwerkakteure wurden in dieser Befragung nach der Häufigkeit von Innovationen in den jeweiligen Handlungsfeldern und Dienstleistungen gefragt und anschließend um eine Priorisierung dieser Innovationen gebeten, so dass die Aussagen zu Innovationen aufgegliedert nach diesen unterschiedlichen Bereichen getroffen werden können.

Mit Blick auf die *Häufigkeit von Innovationen* ergibt sich nach Einschätzung der Netzwerkmanagern/-innen folgendes Bild: In besonders vielen Netzwerken hat es eine oder mehrere Innovationen im Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ gegeben (83%).

Die qualitativen Daten können diese Aussage einerseits stützen, andererseits auch vertiefende Erklärungen und Beispiele liefern. Wie oben dargelegt, ist dabei eine Innovation etwas, das es vor Beginn des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ nicht gab. Dies können hier neben Angeboten (Produktinnovationen) auch Organisationsstrukturen oder Kommunikationsformen (Prozess-/Strukturinnovationen) sein.

Auch in den qualitativen Interviews werden die Innovationen im Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ häufig genannt. Viele Angebote konnten auf der Meso- und Mikroebene geschaffen werden, um den Übergang für Schüler/-innen in Ausbildung und Beruf zu erleichtern. Die Innovation bestand dabei häufig darin, unterschiedliche Partner wie Schulen und Unternehmen zu vernetzen (Strukturinnovation) und diese frühzeitig in den Übergangsprozess einzubeziehen. Durch die Netzwerkarbeit konnte der Einbezug möglichst aller daran beteiligten Personen und Personengruppen (in diesem Bereich z. B. Schüler/-innen, Schulen, Lehrer/-innen, Eltern, Wirtschaft) erreicht werden, um dadurch neue, innovative Strukturen (u. a. Ermöglichung von Praktika, Einbezug von Unterrichtseinheiten, Kontakt zu den Eltern) zu schaffen. Viele Netzwerke setzen in einem neuen ganzheitlichen Konzept (Produktinnovation auf Mikroebene) nicht nur an den Abschlussklassen der jeweiligen Schulen an, sondern beziehen mehrere Klassenstufen ein, so dass bereits in der 8. Klasse – oftmals auch schon früher – mit einer gezielten Berufsvorbereitung (einschließlich theoretischen und praktischen

Einheiten) begonnen wird. Darüber hinaus konnten durch die Netzwerke der Lernenden Regionen weitere Innovationen im Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ geschaffen werden. So konnte das Umfeld der Zielgruppen (z.B. Sportvereine) in die Netzwerkarbeit einbezogen werden oder Eltern von Schüler/-innen zu Hause aufgesucht werden, um sie in die Schulentwicklung ihrer Kinder einbeziehen zu können. Oftmals bestand die Innovation auch darin, neue Zielgruppen (z.B. Ehrenamtliche) zu erreichen und ihre Qualifizierungswünsche gezielt zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 5).

Auch für die Bereiche „Beratungsdienstleistungen“ „Curricula-/Konzeptentwicklung“ und „Lehrgänge/Kurse/Seminare“ geben jeweils etwa drei von vier Netzwerkmanagern/-innen¹⁹ an, dass während der Laufzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ Innovationen entwickelt wurden. „Bildungsmarketing“ und „Neue Lernwelten“ nennen sie dagegen mit Anteilswerten um die 60% etwas seltener. Das „Schlusslicht“ bildet der Bereich „Qualitätsmanagement“ mit einem Anteilswert von 38%.

Innovationen im Bereich „Beratungsdienstleistungen“ ergaben sich – nach Aussagen der Interviewpartner – in den Lernenden Regionen u.a. dadurch, dass im Sinne einer Neuorganisation schnell und gezielt auf aktuellen und v. a. auf regionalen Bedarf reagiert wurde (auf der Exo- und Mesoebene). Das zeigt auch die Heterogenität der entstandenen Beratungsangebote, die in der Region vorhandene Bedarfe aufgegriffen und ihr Angebot diesen angepasst haben. Zur Umsetzung dieser Produktinnovation ist der Einbezug aller drei Handlungsebenen notwendig. So ist in einigen Regionen die aufsuchende Beratung umgesetzt worden, in anderen wurde ein offenes Angebot geschaffen und wieder andere haben ihre E-Mail- und Chat-Beratung verstärkt (Mikroebene). Viele Netzwerke konnten durch die Entwicklung eines neuen Produkts bzw. einer neuen Produktqualität auf einen vorhandenen Beratungs- und Informationsbedarf reagieren bzw. eine Lücke schließen (z.B. die Entwicklung einer Bildungsdatenbank bzw. eines Bildungsportals).

„Ich würde das [Entwicklung einer Innovation] ganz gerne vor allen Dingen mal an diesem Bildungsportal herausstellen (...) Dieses Bildungsportal ist deshalb ein Erfolg, weil es ein klar umrissenes Produkt ist. Weil es ein neues Produkt ist. Weil von diesem Produkt alle profitieren, ohne dass es für die Einzelnen was kostet oder zu viel kostet, es werden geringe Beiträge erhoben, die sind aber wirklich sehr gering, sodass es auch ein demokratisches Produkt ist, weil sich alle beteiligen können.“ (Interview 13_4)

Im Bereich „Bildungsmarketing“ geht es bei den Innovationen zunächst darum, die Bedeutung dieses Handlungsfeldes für die Netzwerke und ihre Akteure zu erkennen, um dann ggf. eine neue Bezugsquelle oder einen neuen Absatzmarkt (vgl. Schumpeter 1964) einzubeziehen. Innovativ ist dabei in erster Linie, dass Bildungsanbieter und an-

¹⁹ Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006.

dere Akteure im Netzwerk Marketing auf der Mesoebene als ein Schwerpunktthema der Zukunft erkennen und beginnen, zunehmend ein zielgruppengenaues Marketing umzusetzen. Dabei wurden im Sinne der Strukturinnovationen häufig Neuorganisationen vorgenommen und neue Inhalte an vorhandene Strukturen angepasst. So konnten in einem Netzwerk z.B. die Strukturen eines Lernfests übernommen und eine ähnliche Veranstaltung mit dem Thema „Gesundheit“ durchgeführt werden (Lernende Region Tölzer Land; vgl. Kapitel 7).

Auch der Bereich „Neue Lernwelten“ brachte Innovationen in unterschiedlichen Bereichen hervor. Dabei konnten in erster Linie Produktinnovationen auf der Mikroebene unter Einbezug von Exo- und Mesoebene umgesetzt werden. In grenzüberschreitenden Netzwerken war dabei v. a. die jeweilige Sprache des Grenzlandes ein wichtiges Thema für die Entwicklung von innovativen Ansätzen. So konnte mit einem Überblick über vorhandene Angebote zum Thema „Sprache“ Transparenz für die Bürger/-innen geschaffen, die frühe Mehrsprachigkeit (z.B. mit Projekten im Kindergarten) gefördert oder die Mehrsprachigenkompetenz in der Schule durch neu entstandene Kurse und Seminare unterstützt werden.

„Wir haben festgestellt, dass es viele verschiedene Ansätze gibt, Französisch zu vermitteln, zu positionieren, es aber keine übergeordnete Instanz gab, die diese verschiedenen Angebote (...) gebündelt hat. (...) Und da kam eben die Idee auf, (...) eine Koordinierungsstelle einzurichten. (...) eine Service- und Anlaufstelle Französisch in der Region (...), was wir eben mit dem Projekt (...) dann auch initiiert haben.“ (Interview 17_2)

Die in vielen Regionen geschaffenen Lernzentren stellen für die unterschiedlichen Zielgruppen ebenfalls neue Lernwege und -zugänge und Struktur/Prozess- auf Meso- und Mikroebene dar. In anderen Netzwerken wurden mit konkreten Produkten Innovationen geschaffen. So konnte durch die Erstellung eines Lernkoffers²⁰ (z.B. zum Thema „Deutsch lernen“ in der Lernenden Region Nürnberg-Fürth-Erlangen oder zum Thema „Gärten ohne Grenzen“ im SaarLernNetz) den Lernbedürfnissen der Menschen entsprochen werden und ein neues Lernkonzept entwickelt werden, das bei unterschiedlichen Zielgruppen einsetzbar ist und durch schnellen Lernerfolg auch zur Motivation der Lernenden beiträgt (Produktinnovation auf der Mikroebene). Innovationen in diesem Handlungsfeld sind auch entstanden durch die Entwicklung von Online-Lernspielen, dem gezielten Einsatz von Lernsoftware in Ausbildungsgängen oder zur Weiterbildung und durch die Kombination und neue Zusammenstellung verschiedener Formen der Wissensvermittlung (E-Learning, Frontalunterricht usw.; vgl. Kapitel 9).

Wie die quantitativen Daten zeigen, konnten im Bereich „Qualitätsmanagement“ nach Aussage der Netzwerkmanager/-innen am wenigsten Innovationen entwickelt werden.

20 Ein Lernkoffer beinhaltet verschiedene modularisierte Materialien zu einem Thema. Die Zusammenstellung in Form eines Koffers erlaubt die mobile, auf unterschiedliche Zielgruppen abgestimmte Nutzung.

Dieses Bild spiegelt sich auch in den Interviews wider. Wenn Innovationen im Bereich Qualität angesprochen werden, geschieht dies meist in der Betonung der Notwendigkeit von Qualität im Bildungsbereich. „Qualitätsmanagement“ wurde als Schwerpunkt der Zukunft im Bildungsbereich erkannt, allerdings konnten nur von wenigen Lernenden Regionen innovative Konzepte umgesetzt werden (vgl. Kapitel 6).

4.2 Priorisierung von Innovationen in den Netzwerken

Auch in der *Priorisierung von Innovationen* steht bei den Netzwerkmanagern/-innen der Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ deutlich an erster Stelle (vgl. Abb. 4.2). Mehr als jede/-r vierte Netzwerkmanager/-in (27%) ist der Ansicht, dass dort die wichtigste Innovation im Netzwerk entwickelt wurde. Mit erheblichem Abstand folgen die Sektoren „Bildungsmarketing“ (13%) sowie „Curricula-/Konzeptentwicklung“ und „Neue Lernwelten“ (jeweils 12%). Andere Bereiche werden seltener genannt.

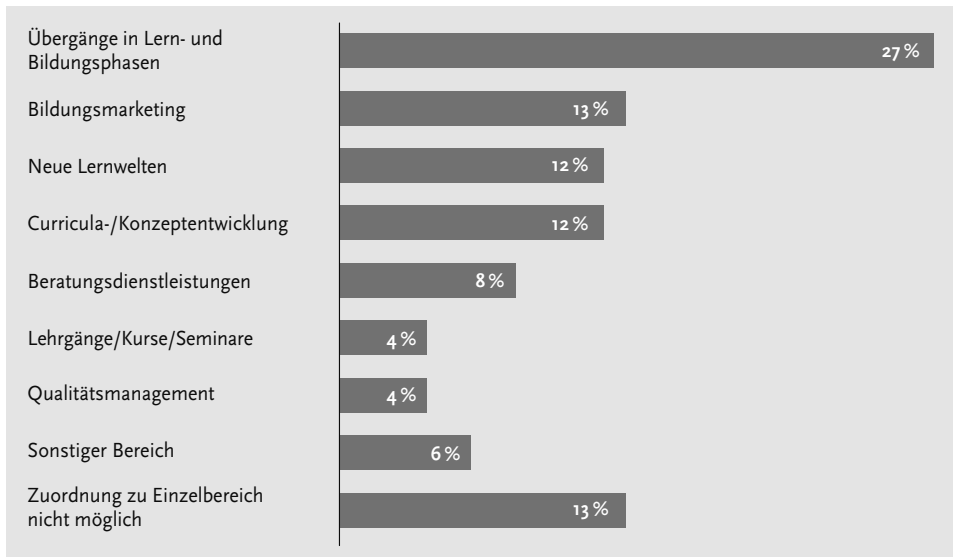


Abb. 4.2 Priorisierung von Innovationen aus der Sicht von Netzwerkmanagern/-innen
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

Immerhin bei etwa jeder achten Innovation ist nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen eine Zuordnung zu Einzelbereichen nicht möglich. Möglicherweise ist in vielen Fällen ein bereichsübergreifendes Konzept ein konstituierendes Merkmal der wichtigsten Innovation.

Dagegen entfallen bei den Netzwerkpartnern in der Priorisierung der Innovationen die höchsten Anteilswerte auf die Bereiche „Beratungsdienstleistungen“ und „Neue Lernwelten“, und auch Innovationen bei „Lehrgängen/Kursen/Seminaren“ nennen sie deutlich häufiger als die Netzwerkmanager/-innen. Der Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“, der bei den Netzwerkmanager/-innen an erster Stelle stand, nimmt in den Einstufungen der Netzwerkpartner lediglich den dritten Rang ein. Wie in anderen Bereichen auch (vgl. Kap. 3) unterscheiden sich mit Blick auf Innovationen die Einschätzungen von Netzwerkpartnern und Netzwerkmanagern/-innen zum Teil erheblich (vgl. Tab. 4.1).

Tab. 4.1 Priorisierung von Innovationen aus der Sicht von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen bzw. 505 Netzwerkpartnern, Zweitbefragung 2006

Bereich mit wichtigster Innovation	Angaben in %	
	Netzwerkmanager/-innen	Netzwerkpartner
Übergänge in Lern- und Bildungsphasen	27	12
Bildungsmarketing	13	10
Neue Lernwelten	12	14
Curricula-, Konzeptentwicklung	12	8
Beratungsdienstleistungen	8	14
Qualitätsmanagement	4	2
Lehrgänge, Kurse, Seminare	4	12
Sonstiges	6	1
Zuordnung zu Einzelbereichen nicht möglich	13	8
Keine Angabe	2	19

Von Interesse erscheint an dieser Stelle die Frage, ob die Innovationen auch ohne das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ zustande gekommen wären. Die überwiegende Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen (65%) ist der Ansicht, dass die Innovationen ohne das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ überhaupt nicht erreicht worden wären, und etwa jede/-r Vierte (25%) glaubt, diese wären ohne das Programm nur in weit geringerem Umfang zustande gekommen. Bemerkenswerterweise vertritt kein/-e der befragten Netzwerkmanager/-innen die Ansicht, die Innovationen wären ohne das Programm Lernende Regionen in vollem Umfang zustande gekommen.²¹

²¹ Ein/-e Netzwerkmanager/-in entscheidet sich für die Antwortvorgabe „in etwas geringerem Umfang“ (Rest: fehlende Angaben).

Die qualitativen Daten bestätigen die zentrale Bedeutung der Netzwerke für die Entwicklung von Innovationen. Dabei sind die Zusammenarbeit mit Netzwerkpartnern und der Erfahrungsaustausch von entscheidender Bedeutung. Die Netzwerke konnten durch die Bewältigung von Aufgaben der Vernetzung und Kooperation innovative Maßnahmen im Bereich Lebenslangen Lernens entwickeln. Dies wird nicht nur in vielen innovativ entwickelten Produkten, sondern auch in der Zusammenarbeit, Vernetzung und Kooperation unterschiedlicher Bereiche deutlich. Die Verknüpfung verschiedener Bereiche, Zielgruppen und Ziele und die damit verbundene Entwicklung des Netzwerks stellen einen wichtigen Aspekt der Lernenden Regionen dar. Besonders hervorzuheben ist hier die Kooperation zwischen unterschiedlichen Schularten, aber auch die Vernetzung zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen stellt oftmals eine Neuerung dar. Viele Interviewpartner gaben an, dass sie erst durch das Netzwerk zuvor nicht vorhandene Kontakte knüpfen konnten und neue Kooperationen eingegangen sind. Die Innovationsleistung des Netzwerks liegt v. a. darin, als Impulsgeber und Initiator durch politische, gestalterische und methodische Prozesse neue Strukturen zu schaffen und damit auch neue Projekte zu initiieren. Dies zeigt sich u. a. in der zeitnahen Reaktion auf aktuelle Bedarfe, einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit und dem Schaffen und Nutzen von Synergien.

„Ich denke, dass es schon auch ein Verdienst des Netzwerkes ist, dass diese Organisationen und Unternehmen einen geschützten Raum gefunden haben, wo sie sich organisieren konnten. Das ist eben das Netzwerk (...), also inzwischen ist es durchaus schon so, dass es als schick gilt, dabei zu sein, wenn da jetzt Institutionen sagen, da wollen wir jetzt aber auch Kooperationspartner werden.“ (Interview 12_1)

Wichtig scheint für die Entwicklung von Innovationen im Netzwerk zu sein, nicht nur auf altbewährte Regeln und Systeme zurückzugreifen, sondern Probleme mit flexibleren und anpassungsfähigen Vorgehensweisen zu lösen. Bereits im Vorfeld der Lernenden Regionen wurden häufig innovative Ideen mehrmals erfolglos angeregt, die nun durch das Programm der Lernenden Regionen weiterentwickelt und erfolgreich in innovativen Projekten umgesetzt werden konnten. Auch gemeinsame Diskussionsrunden und der Erfahrungsaustausch gelten als neue Ansätze, die z.B. Unternehmen die Möglichkeit bieten, interessante und aus ihrer Sicht notwendige Bildungsthemen an die Bildungsanbieter heranzutragen. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft der Akteure, sich auf etwas Neues einzulassen. Es erscheint auch notwendig, die (oft eingefahrenen) Sichtweisen und Perspektiven der einzelnen Akteure zu wechseln, um sich so in andere Teilnehmer im Netzwerk hineinversetzen und auf sie einstellen zu können.

Trotz der großen Fortschritte im Bereich der Entwicklung von Innovationen besteht bei den Netzwerken die Befürchtung, dass die erreichten Innovationen stagnieren könnten und keine Umsetzung bzw. Weiterentwicklung mehr geschieht.

4.3 Fazit

Die Entwicklung von Innovationen erfolgt in den Netzwerken der Lernenden Regionen in Form von Produktinnovationen sowie als Prozess-/Strukturinnovationen. Gleichzeitig können Innovationen auf der Makro-, der Exo-, der Meso- und der Mikroebene betrachtet werden. Hierbei bezeichnen Produktinnovationen konkret entwickelte neue Angebote und Dienstleistungen für spezifische Zielgruppen. Prozess-/Strukturinnovationen betreffen auf der Exoebene strukturelle Veränderungen in der Region (z. B. ausgelöst durch die explizite Öffnung zu den Zielen Lebenslangen Lernens) und auf der Mesoebene Strukturen im Netzwerk und potenziell nachhaltige Kooperationen zwischen den Netzwerkakteuren. Besonders viele Innovationen entstanden im Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“. Dabei wurden häufig neue Produkte, Konzepte oder Ansätze entwickelt, die den Übergang von der Schule in die Ausbildung und weiter in den Beruf (erste und zweite Schwelle) thematisieren, weil Schulen und Betriebe hier im Interesse der Heranwachsenden gemeinsame Anliegen und Ziele formulieren.

Da Innovationen an hohe Kompetenzen der Netzwerkakteure gebunden sind, ist eine qualifizierte Fortbildung und eine weitere Professionalisierung des pädagogischen und administrativen Personals notwendig.

Nur durch die Kontinuität der Zusammenarbeit und den damit verbundenen beständigen Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Akteuren konnten Innovationen in den Netzwerken entstehen. Es lässt sich sagen, dass Stabilität und Kontinuität eine Voraussetzung für Innovationen darstellen. Um die Innovationen weiterzuentwickeln und für die Region nutzen zu können, ist die Flexibilität und Empathie der beteiligten Akteure von zentraler Bedeutung. Neue Konzepte und Strukturen können nur dann entwickelt werden, wenn Netzwerkpartner wechselseitig die Problemsicht, die Handlungsmöglichkeiten und die Zielsetzungen der jeweils kooperierenden Partner bei ihren Handlungsansätzen berücksichtigen. Eine für einen längeren Zeitraum angelegte Kooperation schafft zeitliche Stabilität und damit verlässliche Strukturen, die eine Umsetzung von längerfristig geplanten Projekten ermöglichen. Netzwerke treten als Impulsgeber für die regionale Bildungsentwicklung auf und fördern als Innovationsmotor die Entwicklung neuer Produkte in der und für die Region.

5 Übergänge in Lern- und Bildungsphasen

ANDREA REUPOLD/SANDRA FUCHS/NILÜFER PEKINCE

Bei der Betrachtung individueller Bildungsbiografien sind Übergänge in den unterschiedlichen Lebensphasen als ein wichtiger Aspekt zu erachten. Hinsichtlich des Normallebenslaufs und insbesondere in der Erwerbsphase sind Übergangs- und Umbruchsituationen durch beispielsweise arbeitsmarktpolitische Entwicklungen, freiwillige Unterbrechungen durch Bildungsphasen und berufliche Umorientierung zu einem Normalfall geworden (vgl. Reupold/Tippelt 2006). „Nahtlose Übergänge oder eine lebenslange Zugehörigkeit zu Berufsgruppen“ (Tippelt 2000, S. 76) dürfen somit nicht mehr als selbstverständlich gesehen werden, vielmehr muss von einer verstärkt erforderlichen Flexibilität und Dynamik vor allem im beruflichen Bereich ausgegangen werden. Faktoren wie die Erhöhung der sozialen, regionalen und beruflichen Mobilität sowie der arbeitsorganisatorische und technische Wandel verdeutlichen die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens.

Im deutschen Bildungssystem sind in erster Linie vier relevante Übergänge hervorzuheben, auf die sich die sozialwissenschaftliche Forschung konzentriert (vgl. Schumacher 2004):

- der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule,
- der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen,
- der Übergang von der Schule in die Ausbildung,
- der Übergang von der Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis.

Darüber hinaus ist der Übergang in die und aus der Hochschule in ein Beschäftigungsverhältnis für eine etwas kleinere Zielgruppe von Bedeutung. Daneben gibt es weitere Formen von Übergängen, beispielsweise in Arbeitslosigkeit und wieder zurück in ein Beschäftigungsverhältnis sowie die Rückkehr aus der Familienphase oder auch zwischen verschiedenen Bereichen des Bildungs- und Weiterbildungssystems. Weitere gesellschaftlich aktuell relevante Übergänge sind solche, die aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung ältere Menschen betreffen. In diesem Zusammenhang sind der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und die Vorbereitung auf den Übergang in den Ruhestand wichtige Umbruchphasen. Die Herausforderungen dabei sind deren aktive Gestaltung sowie die Nutzbarmachung des Erfahrungsschatzes Älterer. Dabei ist allgemein zu be-

rücksichtigen, dass die dargestellten Übergänge zunehmend individualisierter und oft diskontinuierlich verlaufen.

Im Kontext der Lernenden Regionen erlangen insbesondere die sogenannte erste und zweite Schwelle – die Übergänge vom allgemeinbildenden Schulsystem in die Berufsausbildung und weiter nach der Ausbildung in Beschäftigung – also das Übergangsmangement vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem, eine besondere Bedeutung (vgl. Schmidt/Tippelt 2002). Diese lässt sich anhand des Ausmaßes von finanziellen Investitionen in diesem Bereich als auch an der verstärkten bildungspolitischen Relevanz des Themas ablesen (vgl. Tippelt 2007a).

Unter anderem durch mangelnde Passung von schulischen Curricula und betrieblicher Ausbildung sowie das damit häufig verbundene Fehlen notwendiger Kompetenzen für die Ausbildung, aber auch durch ein Defizit an Lehrstellen ist der Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in die Berufsausbildung mit hohen Risiken für die Jugendlichen verbunden (vgl. Tippelt 2000). Dieser regional von ökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen abhängige Übergang geht mit weitreichenden Konsequenzen für die finanziellen Chancen und längerfristige soziale Verortung der Jugendlichen in der Gesellschaft einher. Ein Scheitern an diesen beiden Schwellen ist daher besonders heikel. Vor allem hinsichtlich des Übergangsmagements werden im Rahmen des lebenslangen Lernens bildungsbereichsübergreifende Kooperationen von Bildungsanbietern immer wichtiger. Um also prekäre individuelle Übergangssituationen und die oftmals mobilitätshemmenden Grenzen innerhalb des deutschen Bildungssystems zu entschärfen, wird eine Verbesserung der Durchlässigkeit, der Transparenz und der Verzahnung der unterschiedlichen Bildungsbereiche angestrebt (vgl. Reupold/Schönfeld/Strobel 2007).

Die *Durchlässigkeit* meint dabei die Mobilität in einem Bildungssystem, also die Möglichkeiten der Lernenden, sich von einem Bildungsbereich in einen anderen bewegen zu können. *Verzahnung* bezeichnet das Ineinandergreifen von Aus- und Weiterbildungsangeboten und institutionelle Zusammenarbeit. Sind diese beiden Voraussetzungen geschaffen, muss eine durch Offenheit und Transparenz gekennzeichnete Vernetzung vorhanden sein, damit diese Möglichkeiten auch von potenziellen Nutzern/-innen im Handlungsfeld „Übergangsmangement“ erkannt werden können (vgl. Reupold/Tippelt 2006).

Durch die Vernetzung von Einrichtungen zielt das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ auf die Förderung bildungsbereichsübergreifender Zusammenarbeit und auf dafür notwendige strukturelle und institutionelle Veränderungen. Vertikale und horizontale Kooperationsstrukturen (siehe Kapitel 11), die im Rahmen der Lernenden Regionen gezielt gefördert werden, können als Basis zur Verbesserung des Übergangsmagements gesehen werden (vgl. Tippelt 2007a).

5.1 Verbreitung der Angebote im Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“

Die Antworten der Netzwerkmanager/-innen auf die in der ersten Erhebung²² gestellte Frage nach der Verbreitung von Angeboten in verschiedenen Handlungsfeldern der Lernenden Regionen lassen eine Zweiteilung erkennen. Fast alle Netzwerkmanager/-innen berichten über Angebote in den Sektoren „Bildungsmarketing“ und „Beratungsdienstleistungen“. Die übrigen Bereiche folgen mit etwas Abstand, darunter auch das Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ mit einem Anteilswert von 82%.

In allen untersuchten Bereichen überwiegt eindeutig eine Zunahme von Angeboten. Diese Zunahme erfolgte am häufigsten im Handlungsfeld „Bildungsmarketing“ und bei den „Beratungsdienstleistungen“. In den übrigen Sektoren fällt sie geringer aus, wobei der Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ den dritten Rangplatz im Saldo der Veränderungen einnimmt (vgl. Kapitel 3). In diesem Bereich kam es zwar etwas seltener zu Angebotsausweitungen als im Sektor „Neue Lernwelten“, andererseits aber nur ausgesprochen selten zu Rückgängen. Deshalb fällt der Saldo der Veränderungen etwas positiver aus als im Bereich „Neue Lernwelten“.

An diese Darstellung der Verbreitung von Angeboten schließt sich unmittelbar die Frage nach der konkreten Ausgestaltung von Angeboten im Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ an. Zu diesem Thema, das nicht Gegenstand der quantitativen Befragung war, liefern die qualitativen Daten Informationen.

5.2 Schwerpunkte und Zielgruppen im Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“

Allgemein ist eine vorrangige Bearbeitung des Übergangs von der Schule in den Beruf in den Lernenden Regionen auffällig. Dies kann durch die schwierige Lage begründet werden, in der sich diejenigen befinden, die mit den erhöhten Bildungsanforderungen nicht Schritt halten können und damit einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt sind (vgl. Tippelt 2007a). Bereits in einer früheren Evaluationsphase (2004) wird dieser Schwerpunkt deutlich, in der 82% der 73 befragten Netzwerkakteure angeben, insbesondere Schüler/-innen, Auszubildende und Berufsschüler/-innen mit ihren Teilprojekten als Zielgruppe ansprechen zu wollen (vgl. Reupold/Tippelt 2006). Innerhalb der Netzwerke sind hier die verschiedensten Ansätze zu unterscheiden, die zum einen Orientierungsberatungen und -veranstaltungen zur Vorbereitung der Übergänge anbieten und zum anderen den unmittelbaren Übergang z.B. durch Coaching- und Mentorenprogramme fokussieren. Auch auf der zweiten Schwelle sind Angebote z.B. im Rahmen

²² Erstbefragung der Netzwerkmanager/-innen im Juni/Juli 2005.

der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen zu identifizieren, die den weiterführenden Weg in ein Beschäftigungsverhältnis unterstützen.

Ergebnisse bzgl. der Kooperationspartner/-innen verweisen hier vorwiegend auf berufliche Schulen sowie Grund-, Haupt- und Realschulen, wobei Gymnasien und Gesamtschulen in Projekten des Übergangsmanagements eher selten vertreten sind. Der Übergang in die und von der Hochschule in das Berufsleben wird in die Arbeit der Lernenden Regionen kaum einbezogen.

Dagegen ist es in den Netzwerken in vielen Fällen erfolgreich gelungen, für Jugendliche mit Migrationshintergrund und sprachlichen Barrieren auf einer erfahrungs- und erlebnis-basierten Ebene mit praxisnaher Ausrichtung zu arbeiten, um den Übergang in Ausbildung und den Kontakt zu möglichen Betrieben zu erleichtern (z.B. Lernende Regionen Bodensee, LUQ Frankfurt).

Aber auch der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird in konkreten Angeboten der Lernenden Regionen thematisiert. Hier werden beispielsweise Teilprojekte initiiert, die eine Vorbereitung der Kindergartenkinder auf die Einschulung beinhalten und teilweise auch Lerninhalte vermitteln, die in längerfristigen Betreuungen in der Schule vertieft aufgegriffen und ausgebaut werden können. Auch die Sprachförderung von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund wird als wichtiges Thema in einigen Netzwerken erkannt (z.B. Lernende Region Fluxus).

Über die bereits erläuterten Zielgruppen hinaus stellen Arbeitslose, Personen mit Migrationshintergrund oder ältere Menschen, die sich im Übergang in den Ruhestand befinden, wichtige Zielgruppen der Netzwerke dar. Die Netzwerke konnten vielfach spezielle Angebote für diese Zielgruppen entwickeln. So kann z.B. die softwarebasierte Alphabetisierung die beruflichen Chancen von arbeitslosen Personen mit Migrationshintergrund erhöhen und den Übergang in das Erwerbsleben unterstützen. Produkte wie betreute regionale Datenbanken als zentrale Plattform für die Suche nach Stellenangeboten und passenden Bewerbern sind insbesondere für eine schnellere Überbrückung von Nichterwerbsphasen einzuordnen (z.B. Lernende Region Zwischen Rennsteig und Rhön). Auch Wiedereingliederungsmaßnahmen für beschäftigungslose Berufssoldaten in ihren ursprünglich gelernten und ausgeübten Beruf sind hierfür ein Beispiel. Für Frauen, die sich seit längerem in der Familienphase befinden, wird in den Netzwerken der Lernenden Regionen eine große Anzahl von Maßnahmen zur Vermittlung beruflich notwendiger Fähigkeiten und Fertigkeiten angeboten, wie z.B. E-Mail-Korrespondenz oder PC-Anwendungen. Sprachliche Qualifizierung (z.B. Wirtschaftsenglisch) für Ältere mit dem Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, aber auch ehrenamtliche Integration von Senior/-innen („freiwilliges Jahr für Senioren“) und Informationsveranstaltungen für diese Zielgruppe sind wichtige Bestandteile der Angebote in den Netzwerken.

Diese Schwerpunkte und Zielgruppen verdeutlichen die Vielfältigkeit der Angebote in diesem Handlungsfeld. Viele Netzwerke bauen mit ihren Angeboten im Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ neue Strukturen auf, erarbeiten innovative Konzepte oder erreichen bisher nicht beachtete Zielgruppen.

5.3 Innovationen im Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“

Mit Blick auf die wichtigste Innovation nehmen die „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen²³ mit 27% den ersten Rangplatz ein (Abb. 4.2).

Die Ergebnisse der Befragung von 2006 zeigen, dass in 83% der Netzwerke eine oder mehrere Innovationen im Bereich der Übergänge entwickelt wurden. Darüber hinaus sind nicht nur die Anzahl der Innovationen, sondern vor allem die Angaben der Netzwerkmanager/-innen zur wichtigsten Innovation hervorzuheben. Diesen Einschätzungen zufolge hat das Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ im Vergleich zu den anderen Handlungsfeldern die meisten und auch die wichtigsten Innovationen hervorgebracht.

Dagegen nimmt das Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ mit Blick auf die Marktfähigkeit lediglich Platz drei in der Rangreihe aller Handlungsfelder ein. Dieses Ergebnis überrascht allerdings insofern nicht, als dass in den Lernenden Regionen schwerpunktmäßig die Übergänge zwischen Schule und Ausbildung oder Ausbildung und Beschäftigung bearbeitet werden und somit die entsprechenden Zielgruppen nicht die finanzstarken Abnehmer der innovativen Angebote sind. Besonders interessant erscheint das Ergebnis, dass die Angebote in diesem Handlungsfeld nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen auch die innovativsten waren.

Die Einschätzungen der Netzwerkpartner fallen bei den hier betrachteten Indikatoren teilweise anders aus als die der Netzwerkmanager/-innen. Insgesamt stufen die Netzwerkpartner – anders als die Netzwerkmanager/-innen – den Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ eher im Mittelfeld ein (Rangplatz 3 für „Innovationen und Breitenwirkung“, Rangplatz 5 für „Marktfähigkeit“).

Diese quantitativen Aussagen sprechen dafür, dass das Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ eine wichtige Stellung in den Netzwerken der Lernenden Regionen einnimmt. Der Blick auf die Ergebnisse der qualitativen Fallanalysen kann hier inhaltliche Erklärungswerte bzgl. konkreter innovativer Ansätze liefern. Die Verbes-

²³ Zweitbefragung der Netzwerkmanager/-innen 2006.

serung der Kooperation von allgemeinen, berufsbildenden Schulen und außerschulischen Einrichtungen/Organisationen (vertikale Kooperation) ist in diesem Zusammenhang als innovatives Ergebnis zu sehen, wodurch eine Optimierung bzgl. des Übergangs von Ausbildung in den Beruf erzielt werden konnte.

Als ein beispielhafter innovativer Ansatz lässt sich außerdem die Vermittlung von Mehrsprachigenkompetenz (z.B. Fachenglisch) an der ersten Schwelle des Übergangs von Schule in den Beruf nennen, um bessere berufliche Voraussetzungen für eine Ausbildung zu schaffen. In diesem Bereich ist darüber hinaus der Ansatz, Schüler/-innen und auch Lehrer/-innen in die Lage zu versetzen, teilweise mit Unterstützung durch Praxisleitfäden nach den Maßnahmen nachhaltig den weiteren Bildungsweg zu planen und zukünftige Übergänge eigenständig zu meistern, als innovativ zu beurteilen. Die Ansprache von Schülern/-innen bereits in ihrem jeweiligen vorletzten Schuljahr und die Möglichkeit, Berufskonzepte kennenzulernen und den Übergang in eine Ausbildung vorzubereiten, darf dabei als relativ neu erachtet werden. Auch der häufig angestrebte und erfolgreich realisierte praxisorientierte Lernortwechsel (z.B. praktische berufliche Erfahrungen) ist hier einzuordnen, der für Schüler/-innen neue Anreize erschließt.

Für die Gruppe der Migranten/-innen mit sprachlichen Schwierigkeiten konnten Qualifizierungen in Form von E-Learning-Modulen erarbeitet werden, die das Ziel einer beruflichen Wiedereingliederung erfolgreich verfolgen und durch eine gezielte Vorbereitung auf ein spezielles Berufsfeld helfen, die Berufschancen zu erhöhen. Hinsichtlich dieser Gruppe ist außerdem die Qualifizierung von Multiplikatoren/-innen in „Migrantenselbstorganisationen“ als innovativ einzustufen, die beispielsweise durch Jugendliche („Jugend berät Jugend“) im Sinne von „Train-the-Trainer“-Maßnahmen realisiert wird und dadurch einen besseren Zugang zu Gleichaltrigen ermöglicht.

Die spezielle Zielgruppe der Frauen in der Familienphase (teilweise mit Migrationshintergrund) konnte in einigen Lernenden Regionen über Kindertagesstätten oder Schulen erreicht werden, um Möglichkeiten zur sprachlichen und beruflichen Qualifizierung genau für die Gruppe transparent zu machen, die über herkömmliche Wege nur schwer zu erreichen sind.

5.4 Systeme zur Anerkennung und Zertifizierung non-formaler und informeller Lernergebnisse

Neben den formalen und zertifizierten Lernerfolgen soll und kann auch in den Lernenden Regionen ergänzend der non-formale und informelle Kompetenzerwerb nutzbar gemacht werden. Vor allem hinsichtlich schwieriger Übergänge ist neben dem formalen Lernen innerhalb von Bildungsinstitutionen auch der außerorganisatorische Kompetenzerwerb hochaktuell (vgl. Tippelt 2007a). „Die Zertifizierung erbrachter Lernleistungen

spielt dabei eine Schlüsselrolle, da erst durch anerkannte Belege Wissen und Kompetenzen in erweiterte Handlungsoptionen und Bildungs- bzw. Berufschancen übersetzt werden können.“ (Reupold/Tippelt 2006, S. 101). Wie jedoch aus Ergebnissen der Erhebung deutlich wird, spielt dieser Aufgabenbereich im Rahmen der untersuchten Netzwerke eine eher untergeordnete Rolle – lediglich 22% der Netzwerkakteure formulierten Ziele bzgl. Entwicklung und Erprobung von Instrumenten zur Zertifizierung von Lernerfolgen (vgl. Reupold/Tippelt 2006).

Hier sind unter anderem Maßnahmen im Bereich Übergang Schule – Beruf einzuordnen, die sich der Kompetenzfeststellung von Jugendlichen mit dem Ziel der Zugangserleichterung für eine Ausbildung widmen. Im Fokus der untersuchten Netzwerke und Teilprojekte stehen dabei individuelle und eigenständig durchgeführte Stärken- und Schwächenanalysen, die teilweise auch durch einen Selbst- und Fremdbildabgleich abgerundet sind. Ansatzpunkte wären an dieser Stelle jedoch noch bessere Systeme und praktikable Instrumente/Tools (auch für ältere Zielgruppen), die überfachliche Kompetenzen messen und die sich in Form eines anerkannten Nachweises aufbereiten lassen (z.B. Einsatz des ProfilPasses). Dies würde insbesondere für Jugendliche, die sich in einer schwierigen Übergangssituation, z.B. ohne schulischen Abschluss, befinden – aber auch für arbeitslose Zielgruppen oder Personen mit Sprachbarrieren – eine zukunftsorientierte Perspektive für bevorstehende schwierige Übergänge bieten.

Wie diese Systeme zur Anerkennung und Zertifizierung des informellen Lernerfolgs weisen auch alle anderen Konzepte und Handlungsansätze Gelingens- und auch Misslingensbedingungen auf. Diese werden im Folgenden in Form von fördernden und hemmenden Faktoren für erfolgreiches Übergangmanagement dargestellt, die in erster Linie auf Ergebnissen der qualitativen Datenauswertungen basieren.

5.5 Fördernde Faktoren im Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“

Zu den zentralen förderlichen Bedingungen für gelingendes Übergangmanagement gehört v. a. das *hohe persönliche Engagement der beteiligten Akteure*. So sind es in diesem Handlungsfeld z.B. motivierte Senioren/-innen, die sich ehrenamtlich um Schüler/-innen kümmern und im Netzwerk mitarbeiten, beteiligte Unternehmensvertreter/-innen, die Praktikumsplätze ermöglichen, oder auch ein engagierter Teilprojekträger, dessen Kontakte (als Multiplikator/-in) genutzt werden können und der die Ziele und Inhalte des Netzwerks aufgreift und ernst nimmt.

„(...) da war eben der Geschäftsführer der Innung für Elektrotechnik dabei, dann war dabei ein engagierter Hauptschulrektor, (...) der Bildungsträger, der Internationale Bund, die in der Jugendbildungsarbeit (...) tätig sind, dann auch Arbeitsagentur (...) Die haben sich

ursprünglich von der Seite genähert: Was können wir denn tun, um die [Jugendlichen] besser auf Ausbildungen vorzubereiten, dass sie sie dann nicht abbrechen. Und dann ist das so genial wie einfach: Dann haben die gesagt, dann müssen wir denen schon in der 9. Klasse das Angebot machen, dass sie sich in einem Berufsfeld, das ihnen gefällt, wirklich genau informieren können, dass sie fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht nehmen können und in ein Praktikum vermittelt werden und wirklich wissen, ist das was für mich oder ist es das nicht.“ (Interview 14_2)

Insbesondere für das erfolgreiche Management schwieriger Übergänge wird die *positive Zusammenarbeit mit Akteuren der regionalen Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik*, wie beispielsweise IHK, HWK, Agentur für Arbeit und Landratsämter, als wichtig erachtet. Auch der gute Kontakt zu zentralen Stellen wie dem Schulamt, dem Kultusministerium und dem Schulverwaltungsamt wird an dieser Stelle als wichtig beurteilt. Diese Stellen vermitteln Informationen, fungieren als Schnittstellen zu Schulen und motivieren so Lehrkräfte dazu, sich in diesem Bereich noch mehr zu engagieren.

Zusätzlich zum Engagement braucht es auch eine *stabile Vertrauensbasis* innerhalb des Netzwerks, aber v. a. auch zwischen den Kooperationspartnern eines Bereichs. Gerade in einem Handlungsfeld, in dem eine formale vertragliche Basis schwer möglich ist (z. B. weil Schulen als Organisation keine Verträge unterschreiben dürfen), ist Vertrauen ein wichtiger Aspekt. Besonders förderlich ist ein „offenes herzliches“ Verhältnis und eine „harmonische gute“ Zusammenarbeit zwischen den Akteuren, auch weil häufig bürokratische Hürden gemeinsam besser überwunden werden können.

Zentral sind auch die Verfolgung von *gemeinsamen Zielen* und die Verständigung darüber. Häufig waren z. B. in diesem Feld eine konsequente Verfolgung der gemeinsamen Ziele und ein klares und mutiges Konzept vorhanden. Dies zeigt sich, wenn sich die Akteure des Netzwerks an eine schwierige Zielgruppe heranwagen und z. B. Hauptschüler/-innen, die zu einem großen Teil keinen Schulabschluss schaffen, im Übergang in die Ausbildung unterstützt werden. Häufig sind dazu Partnerschaften mit Unternehmen notwendig, um z. B. Praktikumsplätze zu ermöglichen.

Der Einbezug der *vorhandenen Bedarfslage in der Region* (regionale Diagnostik) und ein daraus erwachsender sozialer Druck (z. B. Jugendarbeitslosigkeit) stellt eine Voraussetzung dar, die die Entwicklung von Projekten in diesem Bereich fördert. Dies bedingt auch, dass die Unterstützung von unterschiedlichen Seiten (Öffentlichkeit, Wirtschaft, Politik) leichter einzufordern ist.

5.6 Hemmende Faktoren im Handlungsfeld „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“

Einflussfaktoren, die im Rahmen der qualitativen Erhebung genannt werden und die sich als allgemein hemmend bei der Umsetzung von Teilprojekten der „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ erwiesen haben, sind beispielsweise nicht ausreichende finanzielle Ressourcen, um große Projekte durchzuführen. Die Teilprojekte sind auf externe Unterstützung angewiesen. Unternehmen können dabei teilweise nicht genug finanzielle Mittel einbringen, um die Gesamtfinanzierung zu ermöglichen. Häufig reichen die Mittel für Reisekosten (beispielsweise für Projektpräsentationen über die Grenzen der Region hinaus) nicht aus und Schüler/-innen müssen für ein Projekt selbst aufkommen, was hinsichtlich finanzschwächerer Familien ein Selektionskriterium darstellen kann. Damit eng verbunden ist außerdem ein bemängelter niedriger Personalstand, mit dem nicht alle Ideen umgesetzt werden können.

Unsichere Entwicklungen im Bereich der Arbeitsmarktpolitik, beispielsweise die diskontinuierliche Unterstützung der Arbeitsagentur, oder ein allgemein zu kurzer Förderzeitraum für die Realisierung von langfristigen Projekten des Übergangsmangements werden darüber hinaus als hinderliche Faktoren benannt.

Abschließend sind organisationale Aspekte im Zusammenhang der erschwerten Netzwerkarbeit aufzugreifen. Zum einen werden verkrustete Strukturen (z.B. in Schulen) und zum anderen Konkurrenz zwischen den beteiligten Bildungseinrichtungen als hemmende Faktoren wahrgenommen (vgl. Kapitel 10). Insofern ist eine unternehmensübergreifende Organisationsentwicklung anzustreben, die als Lernende Organisation über die eigenen Organisationsgrenzen hinweg neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit erschließt. Strukturelle und infrastrukturelle Veränderungen der am Netzwerk beteiligten Bildungseinrichtungen, aber auch organisationsbedingter Wandel von Schulen sind hier notwendige Konsequenzen, die durch geplantes und professionelles Change Management in Angriff genommen werden sollten. So kann die Nachhaltigkeit der gewonnenen Strukturen und Infrastrukturen gesichert werden.

5.7 Transparenz, Durchlässigkeit und Verzahnung

Ein sensibler Bereich im Rahmen des Übergangsmangements ist die allgemein vorliegende unzureichende Transparenz der Angebote, Finanzierungsmöglichkeiten, Qualität und Zugangsmöglichkeiten in der Weiterbildung (vgl. Tippelt 2000). Die geringe Weiterbildungsbeteiligung wie auch schwierige Übergänge in Lern- und Bildungsphasen bringen es mit sich, dass eine Verbesserung von Information und Beratung im Bildungsbe-
reich angestrebt wird.

Die Verbesserung der *Transparenz* im Bereich der Übergänge in Lern- und Bildungsphasen konnte z. B. durch die gemeinsame Nutzung übergreifender Datenbanken oder Portale erreicht werden, in denen u. a. Bewerberprofile und Stellen- bzw. Praktikausschreibungen gesammelt und eingesehen werden können. Auch die Präsenz auf Fachkräftebörsen lässt sich im Sinne der Transparenz als Erfolg werten. Um Schülern/-innen einen Einblick in die Arbeitswelt zu geben und damit einem möglichen Ausbildungsabbruch vorzubeugen, sind innovative Ansätze zu identifizieren, die beispielsweise Informationsveranstaltungen über neue und wenig bekannte Berufsbilder einschließen. Außerdem lässt sich ein Wandel im Problembewusstsein von betroffenen Schülern/-innen, Eltern, Lehrern/-innen und Betrieben als positives Ergebnis im Handlungsfeld der Übergänge in Lern- und Bildungsphasen interpretieren, das auch im Zusammenhang der erzielten Transparenz zu sehen ist.

„Schule ist nicht mehr für den Abschluss verantwortlich, sondern Schule soll verantwortlich für den Anschluss sein.“ (Interview 1_2)

Die *Durchlässigkeit* zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen konnte durch die Arbeit der Netzwerke ebenfalls verbessert werden. Dies zeigt sich u. a. in einer Intensivierung des Austauschs von Schulen untereinander, aber auch von Schulen und Betrieben, der erst durch die Zusammenarbeit in den Lernenden Regionen ermöglicht wurde.

„Was die inhaltliche, die strukturelle Seite anbelangt, nämlich Schule und Wirtschaft mehr miteinander zu verbinden, das Netzwerk, was es schon gab, zu verstärken, zu verstetigen, die Zusammenarbeit zu vertiefen. Ich denke, das ist ein Punkt, der durch die Netzwerkarbeit, also durch die Lernende Region – Netzwerkarbeit, auch noch mal dazugekommen ist.“ (Interview 13_1)

Auch bzgl. der *Verzahnung* sind in den Netzwerken der Lernenden Regionen erfolgreiche Veränderungen der Strukturen zu beobachten. Diese zeigen sich z. B. beim Ineinandergreifen von schulischen und außerschulischen Aktivitäten und Institutionen.

„Wenn Schule, Jugendarbeit, Familien, Landkreis und Politik an einem Strick ziehen, nur dann funktioniert das und das haben wir hier in der Lernenden Region sehr positiv erlebt.“ (Interview 16_2)

Der Bereich der Übergänge und des Managements dieser Übergänge ist für die Netzwerke der Lernenden Regionen von besonderer Bedeutung. Beinahe alle Netzwerke haben Angebote in diesem Bereich und ein sehr großer Anteil der Netzwerkakteure misst diesen Angeboten eine wichtige Bedeutung bei. Es konnte gezeigt werden, dass für eine erfolgreiche Unterstützung unterschiedlicher Zielgruppen z. T. sehr innovative Wege gegangen werden.

5.8 Fazit

Unter Rückgriff auf die allgemeinen Gelingensbedingungen von Vernetzung und Kooperation in Lernenden Regionen sind im Handlungsfeld „Übergänge“ besonders folgende Aspekte relevant:

- Kommunikations- und Kooperationsstrukturen: eine Verstetigung der vertikalen Kooperation der an den Übergängen beteiligten Einrichtungen, insbesondere der allgemeinbildenden Schulen, der Betriebe und der beruflichen Bildungseinrichtungen
- Regionale Bedarfslage: Die Dienstleistungsangebote im Übergangsbereich müssen der vorhandenen Bedarfslage in der Region angemessen sein, z. B. besondere Unterstützung der Übergänge bei Migranten/-innen, besondere Fachkräftequalifizierungen für Arbeitslose

Bei den Übergängen in Lern- und Bildungsphasen sind die Übergänge von Schule in den Beruf (erste und zweite Schwelle) eindeutige Schwerpunktsetzung in den Lernenden Regionen. Die Angebote für Arbeitslose, Migranten/-innen und Ältere könnten noch weiter ausgebaut werden. Das Übergangsmanagement lässt sich immer dann optimieren, wenn die in der Vergangenheit verfestigten distanzierten Haltungen von am Übergang beteiligten Akteuren überwunden werden. In vielen Lernenden Regionen ist dies gelungen. Auch bürokratische Hürden, die eine Kooperation insbesondere im schulischen Bereich erschwert haben, konnten oftmals bewältigt werden. Das persönliche Engagement von Lehrern und Ausbildern im Bereich Schule – Beruf ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Gelingensbedingung für die Verbesserung der Kooperation von schulischen und beruflichen Einrichtungen. Insbesondere systemische Regulationen, z. B. regelmäßige Arbeitskreise von Lehrern und Schülern, verbindliche Praktika von Schülern/-innen, regelmäßige Tätigkeiten von Ausbildern in Schulen, regelmäßige Informationsveranstaltungen von Ausbildern/-innen in Schulen, im Bereich der akademischen Bildung ein systematisches Zusammenarbeiten von Schule und Hochschule optimieren die für das Lebenslange Lernen so wichtigen Übergänge in diesem Alter.

6 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

PETER SCHÖNFELD/ANDREA REUPOLD/NILÜFER PEKINCE

Im (Weiter-)Bildungsbereich gewinnt das Qualitätsmanagement in dem Maße an Bedeutung, wie im Zuge des Übergangs zur Wissensgesellschaft die Dynamik der Entwicklung und Veränderung von Qualifikationsanforderungen an den Einzelnen wächst.

Die Sicherung und Verbesserung der Bildungsqualität war bereits in der Vergangenheit ein zentrales Anliegen des Bildungsmanagements. Sie muss sich heute u. a. angesichts der wachsenden Bedeutung informeller Lernformen, der Diversifizierung der Lernorte sowie der zunehmenden Bedeutung von Lernberatung und Lernbegleitung jedoch neuen Anforderungen stellen. So tritt neben die „klassischen“ Aufgaben der Qualitätssicherung zunehmend die Herausforderung, Kriterien und Maßstäbe für qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu definieren und an die Bildungsadressaten zu vermitteln. Damit gilt es, ihnen Methoden zur Orientierung in einem zunehmend komplexeren Bildungsmarkt an die Hand zu geben und damit einen Beitrag zu ihrer wachsenden Verantwortung für selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lernprozesse zu leisten.

Neue Herausforderungen an das Qualitätsmanagement im Bildungsbereich betreffen nicht nur die Weiterbildung Erwachsener. Sie ergeben sich ebenfalls in der schulischen Bildung. Denn auch die Schule ist mit zunehmend vielschichtigeren, verzweigteren und oft nicht längerfristig vorhersehbaren Prozessen des Wandels konfrontiert, die sich unmittelbar auf die Lösung ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgaben auswirken. Das betrifft sowohl erheblich gestiegene Forderungen an die Leistungen der Schüler/-innen als auch veränderte Leistungsanforderungen an das „System Schule“, die u. a. Fragen der Förderung, der Integration sowie der Anwendung neuer und anspruchsvollerer didaktischer Konzepte betreffen. Sie stellen immer höhere und differenziertere Anforderungen an das Leistungsvermögen der Schulen und setzen die Frage nach einem modernen Qualitätsmanagement in diesem Bereich auf die Tagesordnung (vgl. Grundschulverband 2004). Die öffentliche Wahrnehmung von schulischer Bildung und deren Qualität wird nicht zuletzt durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (vgl. PISA 2000) beeinflusst.

Zwischen diesen Qualitätsfragen in der schulischen Bildung und der Qualität von „Übergängen in Lern- und Bildungsphasen“ besteht wiederum ein sehr enger Zusammenhang. Vor diesem Hintergrund wird Qualitätsmanagement an den Schnittstellen Kindergarten/Schule und Schule/Ausbildung/Beruf auch in Teilprojekten der Lernenden Regionen bearbeitet. Zudem erhält auch die „Qualitätssicherung und -entwicklung“ im Bereich der Bildungsberatung als orientierendes Element bei Übergangsthemen zunehmendes Gewicht.

Das Bundesprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ fasst „Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung“ und „Qualitätsmanagement“ als ein zentrales Handlungsfeld der regionalen Netzwerke. So erwarten die Förderrichtlinien (2000) von den Netzwerken die Durchführung innovativer Maßnahmen, die insbesondere auch der „Erhöhung der Qualität und Verwertbarkeit der Bildungsangebote, z. B. durch Vereinbarung gemeinsamer Qualitätskriterien und Austausch über Verfahren der Qualitätsentwicklung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000, S. 7) dienen.

Die von den Lernenden Regionen initiierten Maßnahmen und Angebote zum Qualitätsmanagement spiegeln insgesamt ein breites Spektrum von Aspekten wider, das nicht nur die Ergebnisqualität (Output- und Outcome-Qualität), sondern auch die Prozessqualität (die Art und Weise der Leistungserstellung) und die Potenzialqualität (die Fähigkeit und Bereitschaft einer Organisation zur Erbringung einer Leistung) umfasst. Das entspricht der Erkenntnis, dass ein wirksames Qualitätsmanagement auch im Bildungsbereich nicht ausschließlich auf das Ergebnis zielen kann, sondern sich im Kern zunächst auf die Entwicklung und Sicherung der Qualität des Leistungsprozesses und seiner Bedingungen richten muss.

In den Netzwerken der Lernenden Regionen können grundsätzlich zwei verschiedene Arten des Qualitätsmanagements unterschieden werden (vgl. Knoll 2006): die Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten (einschließlich der durch die Netzwerke entwickelten Angebote) und die Qualitätssicherung im Netzwerk.

Aktivitäten zur „Qualitätssicherung“ sind meist immanenter Bestandteil von Maßnahmen und Angeboten in den anderen Bereichen (z. B. „Neue Lernwelten“, „Übergangsmanagement“, „Bildungsberatung“ etc.) und ordnen sich, durchaus im Sinne der Förderrichtlinien des Bundesprogramms, in die Bemühungen um die Erhöhung der Qualität und Verwertbarkeit verschiedenster Bildungsangebote ein. Das ist in den Netzwerken z. B. bei der Evaluation von E-Learning-Prozessen, bei dem mit einem Qualitätshandbuch dokumentierten Qualitätsmanagement von Prozessen der Bildungsberatung, bei der Anwendung der SWOT-Analyse oder der Entwicklung von Qualitätsstandards für Kindertagesstätten der Fall, die ein besseres Funktionieren des Übergangs an der Schwelle Kindergarten – Grundschule gewährleisten sollen.

Als eigenständige Themen erscheinen „Qualitätssicherung und -entwicklung“ nicht sehr häufig. Den Rang eines Teilprojekts haben einschlägige Vorhaben beispielsweise in der Lernenden Region Cham (Kompetenzpass), im LernNetz Berlin-Brandenburg e.V. („Kompetenzstelle für Qualitätssicherung in der Weiterbildung (KOS)“), in der Lernenden Metropolregion Hamburg („Flexible Qualitätsentwicklung“), in der Lernenden Region Mittleres Mecklenburg – Küste („Qualität in der Bildung“) und im RegioNet-OWL (Nordrhein-Westfalen) („Benchmarking und Zertifizierung“). In der Lernenden Region Leipzig gehörte die Einführung des von der Universität Leipzig in Kooperation mit der TU Dresden entwickelten „Qualitätsentwicklungssystems Weiterbildung Sachsen (QES)“ bei den Netzwerkpartnern und anderen Lernenden Regionen zu den Querschnittsaufgaben des Netzwerks.

Die Umsetzung von Maßnahmen und Angeboten zur „Qualitätssicherung und -entwicklung“ im Bildungssektor erfolgt in den einzelnen Lernenden Regionen unterschiedlich intensiv. Ihr Erfolg hängt von zahlreichen Faktoren ab, zu denen insbesondere der Entwicklungsstand der Netzwerke sowie die regionalen Spielräume für das Qualitätsmanagement im Bildungssektor zählen. So wurde das Thema Bildungsqualität gerade im Zusammenhang mit der Debatte um die Einführung und Umsetzung der „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV)“ vom 16.06.2004 auch von zahlreichen Organisationen und Verbänden außerhalb der Lernenden Regionen aufgegriffen und in unterschiedlich starkem Maße besetzt.

Zudem ist nicht zu verkennen, dass manche Bildungsorganisationen, die Akteure der Lernenden Regionen sind, ihre Bemühungen auf dem Gebiet der Bildungsqualität – nicht zuletzt aus Gründen knapper Ressourcen – auf die Erfüllung der Anforderungen der AZWV beschränkten. Das geschah i. d. R. deshalb, weil die Mehrzahl dieser Organisationen ihre Leistungen noch immer vor allem im Bereich der durch die Arbeitsagenturen geförderten Weiterbildung anbietet. Daher spielt ihre Zertifizierung durch eine „fachkundige Stelle“ entsprechend der AZWV de facto häufig die Rolle eines Ausschlusskriteriums für ihren Zutritt in dieses Segment des Bildungsmarktes.

Angesichts des unterschiedlichen Entwicklungsstands und auch der verschiedenen Entwicklungsbedingungen des Bildungsqualitätsmanagements in Netzwerken der Lernenden Regionen soll der Frage nachgegangen werden, wie weit „Qualitätssicherung und -entwicklung“ in der Bildungsarbeit vorangeschritten sind, welchen Stellenwert die entsprechenden Aktivitäten in der Netzwerkarbeit insgesamt besitzen und welche Veränderungen sich in dieser Hinsicht abzeichnen. Dazu ist zu erfassen, welche Ansätze im Qualitätsbereich verfolgt werden und welche Bedingungen und Faktoren die Aktivitäten in diesem Bereich fördern oder hemmen.

Im Rahmen der Untersuchung von Aktivitäten der Netzwerke im Bereich des Qualitätsmanagements ist auch der Frage nachzugehen, welche Schritte und Maßnahmen zur „Qualitätssicherung und -entwicklung“ der Netzwerkarbeit selbst getroffen werden.

Ähnlich wie in regionalen Qualitätsverbänden können die Netzwerke durch die trägerübergreifende Kooperation der Einrichtungen den Erfahrungsaustausch ermöglichen und Anregungen bzw. die Verständigung über regionale Standards, Leitziele und Prinzipien für Bildung und Weiterbildung schaffen. Hierbei sollten eine hohe Verbindlichkeit und eine kontinuierliche Überprüfung der Qualitätskriterien sichergestellt werden (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1996).

Übergreifend und grundsätzlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage danach, ob Netzwerke als eigene Organisationsform spezifische Qualitätsmanagementkonzepte benötigen oder ob bereits vorhandene Systeme an die Bedarfe der Netzwerke angepasst und übernommen werden können.

6.1 Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement als Aufgabe der internen Netzwerkarbeit

Fast jede/-r zweite Netzwerkmanager/-in²⁴ nannte Qualitätssicherung bzw. Qualitätsmanagement als eine Aufgabe der internen Netzwerkarbeit. Mit Abstand am häufigsten wurden in diesem Rahmen Foren des Wissens- und Erfahrungsaustausches zum Thema Bildungsqualität geschaffen.

Es folgen der Aufbau von Informationsplattformen zur Bildungsqualität und die Entwicklung eines regionalen Qualitätsverbundes mit gemeinsamen Qualitätskriterien (mit je zehn Nennungen). Auf die einheitliche Anwendung externer Referenzmodelle zum Qualitätsmanagement (ISO 9000 ff., EFQM, LQW, PAS 1037 (QM Stufenmodell) u. a.) zielen die Aktivitäten in neun Netzwerken. Weitere Qualitätsmanagementansätze wurden relativ selten genannt, so die Unterstützung von Benchmarking zur vergleichenden Evaluierung von Bildungsqualität (fünf Nennungen), die Formierung einer Gütesiegelgemeinschaft (vier Nennungen), die Schaffung eines organisationsübergreifenden Testierungs- und Zertifizierungssystems (zwei Nennungen) und die Organisation von Qualitätswettbewerben (eine Nennung).

Für die interne Netzwerkarbeit werden vielfach die gleichen *Qualitätsziele* geltend gemacht wie für die Entwicklung von Angeboten und Produkten im Bereich Bildungsqualität. Allerdings liegen hier starke Akzente auf jenen Gesichtspunkten, die die *Spezifik des Arbeitens in Netzwerken* reflektieren. Das ist insbesondere bei solchen Zielen der Fall, die Aspekte der Ergebnissicherung und Prozesserfassung, des Marketings, des Transfers und der Verstetigung der Arbeitsergebnisse, der Transparenz und Überschaubarkeit der Netzwerkaktivitäten durch Dritte sowie der Personalentwicklung betreffen.

²⁴ Basis: Angaben von 68 Netzwerkmanagern/-innen, Erstbefragung 2005.

Darüber hinaus werden jedoch auch wichtige eigenständige Ziele des Qualitätsmanagements in Hinblick auf die Netzwerkarbeit thematisiert. Sie berühren insbesondere die Erfordernisse,

- Prüfsteine für Erfolg oder Misserfolg mit Blick auf die Nachhaltigkeit der Netzwerkarbeit zu definieren (gerade auch in der Absicht, Schwerpunktinitiativen über das Ende des Förderzeitraumes hinaus zu erhalten),
- Gelingenskriterien für die Kooperation sehr heterogener Teilprojekte, so z. B. für ihre gemeinsame Arbeit an Produkt- und Leistungsangeboten, zu bestimmen,
- mit Instrumenten des Qualitätsmanagements zur Verbesserung der Arbeitsteilung im Netzwerk zu gelangen.

Ein weiteres grundlegendes Qualitätsziel der Lernenden Regionen besteht darin, den konkreten Nutzen der Netzwerkaktivitäten für die Region nachzuweisen und auf diese Weise Nachhaltigkeit und Dauerhaftigkeit der Ergebnisse der Netzwerkarbeit in ihrem jeweiligen geografischen Aktionsraum zu dokumentieren. Allerdings wird dieses Ziel, gemessen an seinem Gewicht für die Ergebnissicherung der Lernenden Regionen, relativ selten formuliert.

Das Niveau von Qualitätssicherung in der Netzwerkarbeit hängt sehr stark von Faktoren wie vorhandene Ressourcen, Kompetenzen und äußeren Einflüssen ab.

Spezifische *Bedingungen* des Qualitätsmanagements ergeben sich aus dem Typus des jeweiligen Netzwerks. Die qualitativen Daten zeigen, dass die Komplexität von Qualitätsmanagementsystemen und ihrer Umsetzung, der hohe Verbindlichkeitsgrad ihrer Anwendung sowie Fragen der Haftung und des Beschwerdemanagements generell hohe Anforderungen an Netzwerke stellen. Diese Anforderungen sind offensichtlich umso größer und komplexer, je größer das betreffende Netzwerk ist, je stärker es einen informellen Charakter besitzt und je heterogener es zusammengesetzt ist.

Die sich daraus ergebenden Unwägbarkeiten sind häufig die Ursache dafür, dass Bemühungen zur Schaffung eines Qualitätsmanagementsystems auf Netzwerkebene nicht über das Anfangsstadium hinausgekommen sind. Oft sind sie auch ein Grund, die Einführung eines Qualitätsmanagements auf der Ebene des Gesamtnetzwerks entweder ganz zu unterlassen oder auf Qualitätsvereinbarungen zu verzichten und die Qualitätsförderung auf Maßnahmen des Informationsaustausches zu Qualitätsfragen zu beschränken.

6.2 Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement als Handlungsfeld der Lernenden Regionen

Im Hinblick auf Qualitätssicherung/-entwicklung und Qualitätsmanagement als Handlungsfeld der Lernenden Regionen zeigen sich in der Erstbefragung im Jahr 2005 u. a. folgende quantitative Ergebnisse²⁵: 79% der Netzwerke geben an, in diesem Handlungsfeld Angebote zu haben. Eine Veränderung des Umfangs einschlägiger Angebote von 2004 bis 2005 konstatieren 41% der Netzwerke. In 37% der Netzwerke nahm die Verbreitung von Angeboten zu, in 4% nahm sie ab und 2% der Netzwerke stellten die Angebotsverbreitung im Handlungsfeld „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ ein. Damit liegt dieses Handlungsfeld der Lernenden Regionen sowohl hinsichtlich der Verbreitung als auch der Veränderungsdynamik von Angeboten gegenüber den anderen weit zurück.

Auch die qualitativen Daten bestätigen, dass das Qualitätsmanagement als eigständiges Produkt nur bei relativ wenigen Netzwerken eine herausragende Rolle spielt.

Die in den Lernenden Regionen entwickelten bzw. genutzten *Lösungen* für die „Qualitätssicherung und -entwicklung“ im Bildungsbereich sowie die dabei erzielten Ergebnisse lassen sich vor allem den folgenden – aus der aktuellen Qualitätsdiskussion bekannten – Lösungsansätzen zuordnen:

- *Informationsaustausch und Schulungen zu bildungsbezogenem Qualitätsmanagement sowie zu Qualitätsmanagement-Modellen*

Hier handelt es sich um die wohl am weitesten verbreitete Maßnahmenkategorie. Das Spektrum der betreffenden Angebote reicht von Informationsveranstaltungen zu Qualitätsstandards in Schulen oder in der Weiterbildung und zu Referenzmodellen für das Qualitätsmanagement (DIN EN ISO 9001, EFQM, LQW u. a.) über die Vermittlung von Best-Practice-Beispielen bis hin zur Stärkung des Qualitätsgedankens. Breiten Raum nimmt dabei die Debatte um das Für und Wider verschiedener Qualitätsansätze ein. Gerade der Informations- und Erfahrungsaustausch sowie die Vermittlung von „Good Practice“ wirken sich förderlich auf die Qualitätsentwicklung aus. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die betreffenden Maßnahmen die Mitarbeiter/-innen der Bildungseinrichtungen mit einbeziehen (vgl. Gnahs/Kuwan 2004).

- *Unterstützende Maßnahmen bei der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen*

Hier geht es zumeist um Aktivitäten wie Qualitätsentwicklung und Moderation. Dazu gehören in den Lernenden Regionen z.B. Angebote zu Zertifizierungen, Hilfe zur Selbstevaluation, Beratung von Bildungsanbietern zu Qualitätsanforderungen in der Weiterbildung sowie zur konkreten Durchführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen. Besondere Bedeutung haben diese Maßnahmen für Fachbeiräte der Qualitätsent-

²⁵ Basis: Angaben von 68 Netzwerkmanagern/-innen, Erstbefragung 2005.

wicklung und beispielsweise für die „Kompetenzstelle für Qualitätssicherung in der Weiterbildung – KOS“ (LernNetz Berlin-Brandenburg).

- *Einführung von Methoden und Instrumenten des Qualitätsmanagements*

Innerhalb der Lernenden Regionen haben Formen der *Selbstevaluation* bzw. der *Eigenkontrolle* und die dazu angebotenen Maßnahmen und Produkte deutlich Vorrang vor externen Zertifizierungen. Die Gefahr „qualitätspolitischer Beliebigkeit“ entsprechender Aktivitäten (vgl. Bötel/Krekel 2004) scheint durch Maßnahmen wie der Definition von Qualitätsparametern und Indikatoren, der Entwicklung von Leitfäden und Checklisten zur Selbstevaluation, der Unterstützung dieses Prozesses durch eine wissenschaftliche Begleitung und – in einzelnen Fällen – durch seine Verbindung mit externer Zertifizierung verringert zu werden. Formen der *externen Überprüfung/Zertifizierung*, die für die Sicherung der Bildungsqualität relevant sind, stützen sich insbesondere auf ISO 9000 ff. und EFQM, aber zunehmend auch auf das bildungsbereichsspezifische Modell der LQW sowie auf das Qualitätsmanagement-Stufenmodell nach PAS 1037 (vgl. Brückner/Girke 2005). Einen hohen Stellenwert besitzen die Aspekte der *Kundenzufriedenheit* und des *Verbraucherschutzes* (Befragungsinstrumente zur Qualitäts- und Angebotsbewertung, Beschwerdenmanagement).

- *Einführung von Organisationsformen des Qualitätsmanagements*

Zu den von den Akteuren der Lernenden Regionen im Kontext der Bildungsangebote genannten Organisationsformen des Qualitätsmanagements gehören insbesondere Qualitätszirkel und Qualitätsgemeinschaften sowie die bereits oben erwähnte „Kompetenzstelle für Qualitätssicherung in der Weiterbildung – KOS“.

Eine gemessen an ihrer Bedeutsamkeit für die regionale Verankerung der „Lernenden Regionen“ vergleichsweise geringe Rolle spielen unter dem Gesichtspunkt der Aktivitäten im Handlungsfeld „Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement“ solche Organisationsformen wie regionale Gütesiegelgemeinschaften oder Qualitätsringe. Hier haben sich auch im Verlaufe der Netzwerkarbeit nur relativ wenige signifikante Veränderungen (Verbesserungen) ergeben, wie z. B. die erfolgreiche Gewinnung von Bildungsorganisationen für das „Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen (QES)“.

Der Versuch einer Bewertung der im Handlungsfeld „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ erzielten Ergebnisse macht es erforderlich, zu zeigen, welche Ziele sich die Akteure für die Arbeit in diesem Bereich stellten und wie sie diese sowie den Grad der Zielerreichung begründen.

6.3 Ziele der Qualitätssicherung und -entwicklung bei den Aktivitäten und Produkten der Netzwerke

- *Sicherung und Stärkung der Kundenorientierung*

Hier steht die Erhöhung der Transparenz von Bildungs- und Beratungsangeboten im Mittelpunkt. Ein besonderer Akzent liegt dabei auf den *regionalen* Angeboten. Qualitätsmanagement soll in diesem Kontext u. a. dazu dienen, den Kundenbedarf differenzierter zu erfassen, die Kundenzufriedenheit zu steigern und auf diesem Wege weitere Kunden zu akquirieren.

- *Erhalt und Entwicklung der Marktfähigkeit*

Qualitätsmanagement wird häufig als Instrument der Vermarktung von Bildungsprodukten betrachtet. Dabei geht es insbesondere um die Definition von Kriterien für die Marktfähigkeit der Produkte. Qualitätsziele sollen dazu beitragen, Alleinstellungsmerkmale auf dem Bildungsmarkt auszuprägen. Vor diesem Hintergrund geht es u. a. auch darum, die Marketingwirkung des Qualitätsmanagements bewusst zu nutzen und zu steigern. Zudem werden spezielle Qualitätskriterien definiert, die auf die Verbesserung und Professionalisierung des Bildungsmarketings zielen (vgl. Kap. 7).

Unter dem Aspekt, die Marktfähigkeit zu erhalten, werden auch alle jene Qualitätsziele betrachtet, die die Anforderungen der Maßnahmezertifizierung nach der „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV)“ erfüllen sollen.

- *Verbesserung der Organisation der Leistungserstellung*

Qualitätsziele, die die Leistungserstellung verbessern sollen, dienen der Aufdeckung, der präziseren Erfassung und der stärkeren Differenzierung von Veränderungsbedarfen bei Bildungsorganisationen.

Mit dem grundlegenden Anliegen, noch ergebnisorientierter zu arbeiten, werden insbesondere Maßnahmen zur Professionalisierung in den Bildungsorganisationen und die entsprechenden Qualitätsziele verbunden. Es wurde vergleichsweise häufig die Verbesserung der Qualität von Begleitungs- und Beratungs- sowie Moderations- und Coachingprozessen thematisiert, wobei neue Formen des Lernens mehr und mehr Beachtung finden.

Einen besonderen Platz nehmen unter den Qualitätszielen für die Leistungserstellung solche Ziele ein, die der *Verbesserung von Kooperation und Kommunikation* sowohl innerhalb von Organisationen als auch im Austausch zwischen ihnen dienen. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Kontext Qualitätsziele, die auf die Erhöhung der Transparenz von Entscheidungen sowie auf Vertrauensfestigung und Klimaverbesserung auf der Grundlage klarer, überprüfbarer Kriterien gerichtet sind. Ein Qualitätsmanagement, das

die Verbesserung der Kooperation und Kommunikation im Netzwerk zum Ziel hat, trägt durch die Optimierung der Strukturen auch zur Nachhaltigkeit des Netzwerks bei.

- *Begleitung und Sicherung von Prozessinnovationen*

In einzelnen Fällen sind die von den Netzwerkakteuren definierten Qualitätsziele explizit auf die Begleitung des Paradigmenwechsels vom klassischen zum „Neuen Lernen“ gerichtet. Hier geht es einerseits um die Optimierung des Übergangs vom Lehren zur Lernbegleitung bzw. um die Unterstützung des selbstorganisierten Lernens mit Instrumenten des Qualitätsmanagements. Andererseits geht es um Qualitätsmaßstäbe und Kriterien, die eine ganzheitliche Betrachtung aller Formen der Bildung – Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung – unterstützen.

Unter anderem besteht die Absicht, neue Kriterien zu entwickeln, mit deren Hilfe angesichts steigender und sich dynamisch wandelnder Anforderungen an den Bildungsbereich die Schul- oder Lehrqualität bewertet werden kann.

- *Transfersicherung*

Die Transfersicherung wird als Ziel von Qualitätsmaßnahmen sowohl hinsichtlich der Angebote und Produkte der Netzwerke wie auch im Hinblick auf die Netzwerkarbeit selbst thematisiert. Zu den Aktivitäten des Qualitätsmanagements in diesem Bereich gehört auch die Bildung allgemein umsetzbarer und verifizierbarer Kriterien für die Übertragbarkeit von Projektergebnissen.

6.4 Gelingensbedingungen für Qualitätsmanagement in den Lernenden Regionen

In den meisten Lernenden Regionen ist das Qualitätsmanagement immanenter Bestandteil der Netzwerkarbeit, nimmt jedoch keinen herausragenden Platz im Bewusstsein der Akteure ein. Zumeist richtet es sich auf die Sicherung von Produkt- und Prozessqualität bei der Entwicklung von Lernprodukten. In einigen Netzwerken ist das Qualitätsmanagement Gegenstand eigenständiger Projekte. Hier liegen i. d. R. konkrete Ergebnisse vor, deren Spektrum insgesamt breit gefächert ist. Dazu gehören z. B.:

- die Erhöhung der Kundenorientierung von Angeboten und Leistungen,
- der Effizienzgewinn durch eindeutige Kriterien für die Nutzenerwartung,
- die verbesserte Vernetzung von Jugendhilfe, außerschulischem Bereich und Schule sowie die Erhöhung der Qualität der Berufswahlorientierung,
- die länderübergreifende Schaffung neuer Infrastrukturelemente im Bereich der Weiterbildung, die der Marktbeobachtung sowie der Beratung der Bildungsorganisationen und der Unterstützung ihres Qualitätsmanagements dienen,
- die Übernahme von Ergebnissen der Netzwerke im Handlungsfeld „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ durch kommunale und Landesbehörden (so z. B.

wurde ein Qualitätskonzept in ein Landesprogramm übernommen, das das Nachholen von Schulabschlüssen ermöglicht, oder es wurden Fortbildungsangebote des Netzwerkes zum Thema Qualitätsmanagement in den Weiterbildungskatalog eines Schulamtes aufgenommen).

Nach Einschätzung der betreffenden Netzwerkakteure tragen die erzielten Resultate allerdings häufig den Charakter von Zwischenergebnissen. So wurden die Modellvorhaben zwar in der Regel während des Förderzeitraumes abgeschlossen, die vorliegenden Ergebnisse müssen jedoch noch in dem nun folgenden Alltagseinsatz im größeren Maßstab angewandt, überprüft und überarbeitet werden. Es werden vielfältige Anstrengungen unternommen, um die Realisierung dieser Vorhaben auch nach Auslaufen der Projektförderung zu sichern. In einzelnen Fällen wurde am Schluss des Modellversuches festgestellt, dass zwar wichtige verallgemeinerungsfähige Ergebnisse erzielt werden konnten, aber der Aufwand einer Überführung der Ergebnisse in die Praxis eines breiteren Anwenderkreises bei den vorhandenen personellen und finanziellen Ressourcen des Netzwerkes nicht zu bewältigen ist.

Die meisten Netzwerke zeigen sich insgesamt bei der Bearbeitung des Qualitätsthemas zurückhaltend. Diese Zurückhaltung hat – soweit anhand der qualitativen Daten erkennbar – insbesondere zwei Ursachen.

Eine davon ist die bereits erwähnte ausschließliche Konzentration mancher Bildungsorganisationen, die Netzwerkpartner sind, auf die Erfüllung der Anforderungen der „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV)“. Angesichts der Unsicherheiten, die mit deren Einführung zu Beginn des Jahres 2006 verbunden waren, zögerten viele Partner mit weiterführenden Qualitätsbemühungen in den Netzwerken.

Die andere Ursache ist die vielfach geäußerte Befürchtung einer Verselbständigung der Qualitätssicherung bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Arbeit an den originären Bildungsprodukten. Insbesondere der organisatorische Aufwand bei der Schaffung von Qualitätsmanagementsystemen sowie die daran gebundenen finanziellen und zeitlichen Ressourcen sind Argumente gegen ein (intensiveres) Engagement auf diesem Gebiet.

Vor diesem Hintergrund wurden auch netzwerkübergreifende Ansätze in diesem Themenfeld, so z.B. die Entwicklung von Qualitätsgrundsätzen für die Zusammenarbeit von Lernnetzen und KMU, nicht weiter verfolgt. Das ist insofern bedauerlich, als die Qualitätsdiskussion gerade auch im europäischen Rahmen neue Anstöße erhalten hat und die Chance für die Lernenden Regionen, sich in diese Debatte einzubringen, weitgehend ungenutzt bleibt.

Vor allem kann jedoch, wie Netzwerkakteure mit einschlägigen Erfahrungen unterstreichen, mit der kooperativen Bearbeitung des Qualitätsthemas in den Netzwerken ein Mehrwert für die Beteiligten generiert werden, der durch die einseitige Konzentration

eines jeden Trägers auf die „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV)“ nicht zu erreichen ist. So entstanden durch die Kommunikation miteinander und insbesondere durch den Austausch von Informationen und Best-Practice-Beispielen im Netzwerk Synergieeffekte, die zum Teil zu erheblichen Ressourceneinsparungen geführt haben.

Innovationen im Handlungsfeld „Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement“ sind insbesondere solche Produkte und Leistungen, die einen ressort- und organisationsübergreifenden Ansatz des Qualitätsmanagements darstellen.

Sie betreffen in erster Linie die Bereiche

- der trägerübergreifenden Kooperation von Bildungsorganisationen entlang der Übergänge von Lern- und Bildungsphasen,
- des Kompetenzerwerbs in der Einheit fachlicher und nichtfachlicher Kompetenzen,
- des Zusammenspiels formaler, informeller und non-formaler Lernprozesse.

Besondere Herausforderungen an innovative Lösungen des Qualitätsproblems gehen von der verstärkten Nutzung von Formen des selbstorganisierten Lernens aus. Hier greifen all jene Ansätze des Qualitätsmanagements zu kurz, die bereits verbreitete Referenzmodelle lediglich auf den Bildungsbereich übertragen. Dagegen sind Lösungen, die die pädagogische Dimension des Qualitätsproblems berücksichtigen, Ausdruck einer neuen „Qualität für Qualitätsmanagement“, wie einer der befragten Teilprojektleiter unterstrich.

Exemplarisch für innovative Lösungen des Qualitätsproblems sind in diesem Sinne die Bemühungen des Teilprojekts „Qualität in der Bildung“ der Lernenden Region Mittleres Mecklenburg – Küste, ein integriertes Referenzsystem für das Qualitätsmanagement in regionalen Bildungseinrichtungen aller Ebenen zu schaffen. Innovative Ansätze werden darüber hinaus auch bei der handlungsorientierten Ausrichtung des Konzepts der „Flexiblen Qualitätsentwicklung“ in der Lernenden Metropolregion Hamburg sichtbar.

Spezifische *Bedingungen* für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement sind v. a.:

- Adressierbarkeit: Die Adressaten von Qualitätsmaßnahmen sollen in die Umsetzung miteinbezogen werden.
- Bedürfnislage der Umwelt: Die konkrete Bedürfnislage soll bei der Anwendung von Instrumenten der Qualitätsmessung und -bewertung berücksichtigt werden.
- Mitsprache und Zugriffsrechte: Die Ziel- und Aufgabenstellungen sowie die Nutzen-erwartung sollen sowohl für die Projektpartner als auch für die Zielgruppen der Angebote nachvollziehbar sein.
- Systemvertrauen: Die auch im Bildungsbereich notwendige Unsicherheitstoleranz muss aufgebracht werden, denn das Engagement für die Umsetzung von Qualitätsmanagementmodellen ist grundsätzlich verlaufs- und ergebnisoffen (vgl. Knoll 2006).

Neben diesen Faktoren, die der Arbeit am jeweiligen Projekt inhärent sind („innere Faktoren“), haben vor allem „äußere“ Faktoren positiven Einfluss auf dessen Gelingen wie die intensive Unterstützung der Projektarbeit durch das Management des Gesamtnetzwerkes und das Engagement regionaler Struktureinheiten.

Problematisch für die Initiierung und Umsetzung von Maßnahmen der „Qualitätssicherung und -entwicklung“ ist nach Ansicht der Akteure insbesondere die *Ergebnisoffenheit* des Prozesses, der letztendlich stets konkrete Interessen berührt. Öffentlich sichtbar werdende Qualitätsprobleme bleiben nicht ohne Wirkung auf die Wettbewerbssituation der betroffenen Organisation. Die Bereitschaft zu Veränderungen, die Offenheit gegenüber Neuem und Experimentierfreude erscheinen vor diesem Hintergrund umso riskanter. In diesem Sinne begründete ein Netzwerkmanager seine Zurückhaltung gegenüber der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems mit den Worten:

„Das [Qualitätsmanagement] ist auch ein unpopuläres Thema. Da kann man sich ... ganz schnell Feinde machen.“ (Interview 14_2)

Angesichts dessen ist nicht selten eine Haltung anzutreffen, die darauf gerichtet ist, bei der Bildungsqualität den „Status quo“ beizubehalten, auch wenn damit offensichtlich Probleme in Kauf genommen werden. Ergebnisoffenheit und Interessengebundenheit begründen eine starke *emotionale Seite des Qualitätsmanagements*, die bei Kooperations- und Kommunikationsprozessen im Zusammenhang mit der „Qualitätssicherung und -entwicklung“ zu berücksichtigen ist.

Hemmende Auswirkungen auf die Initiierung und Durchführung von Vorhaben im Bereich des Qualitätsmanagements hatte z. B. die gesunkene *Motivation* bei den Projektpartnern: Das Thema Bildungsqualität war häufig nur so lange relevant, bis die Masse der an den einschlägigen Projekten beteiligten Bildungsträger zertifiziert war.

Hinderlich für die Arbeit auf dem Feld der „Qualitätssicherung und -entwicklung“ waren auch *Ressourcenprobleme*. Ein nach Einschätzung der Akteure teilweise unvermeidbar hoher Umsetzungsaufwand, verbunden mit hohen Kosten für Zertifizierungen u. a., traf mitunter auf eine zu geringe Ausstattung der Projekte mit Zeit- und Finanzressourcen. Als hinderlich erwies sich hier besonders die ungenügende finanzielle Ausstattung der Schulen für Modellprojekte. Das Problem der personalen Ressourcen wurde zum Teil durch die Fluktuation der Partner in den Projekten verschärft.

Im Zusammenhang mit den problematischen Personalressourcen erwiesen sich auch *Kompetenzprobleme* als hemmend für die Projektarbeit. Hier wurde vor allem eine geringe Erfahrung der Akteure im Qualitätsmanagement thematisiert. Sie wirkte sich u. a. in einer mangelhaften Anleitung der Praxispartner bei der Umsetzung von Qualitätsmanagement-Modellen aus. Vor diesem Hintergrund bereitete vor allem die Implementierung fremder Qualitätsansätze in die eigenen Modelle oft unerwartete Schwierigkeiten.

Die Unbekanntheit solcher Qualitätsmanagement-Modelle bzw. Instrumente bei den Projektpartnern sowie die Fremdheit ihrer Begriffswelt waren Barrieren, an denen zum Teil Projekte scheiterten bzw. an denen Erscheinungen der Überforderung sowie Stresssituationen zutage traten.

Schwierigkeiten bereiteten schließlich auch *äußere Anforderungen* an das Qualitätsmanagement. Hier wurden besonders Tendenzen der Bürokratisierung, der Überregulierung sowie des Formalismus bei den Anforderungen von Arbeitsagenturen und anderen Struktureinheiten öffentlicher Verwaltungen genannt.

6.5 Fazit

Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement spielen in Lernenden Regionen eine Rolle und sind auf der Ebene der Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten wie auch als Qualitätssicherung im Netzwerk vorzufinden.

Die in Lernenden Regionen agierenden Institutionen verfügen vielmals über institutionen-spezifische Qualitätsmanagementsysteme. Hinzu kommt, dass Weiterbildungseinrichtungen für verschiedene Förderbereiche teilweise unterschiedliche Qualitätsmanagement-Ansätze erfüllen müssen, z.B. AZWV, Länderförderung und europäische Förderung.

Die Gestaltung des Qualitätsmanagements in Netzwerken ist dann zu optimieren, wenn Informationsplattformen zur Bildungsqualität und regionale Qualitätsverbünde geschaffen werden. Diese Formen des vernetzten Qualitätsmanagements können durch die Verstärkung der Vertrauensbasis zwischen den interagierenden Institutionen die Transparenz von Qualitätsstandards regeln. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass kontinuierliche Überprüfungen der Kriterien in den beteiligten Einrichtungen stattfinden und der Verbindlichkeitsgrad der Kriterien hoch angesetzt wird. Die Bildungsnetzwerke ermöglichen den Erfahrungsaustausch und können dadurch Impulse für die Qualitätssicherung bei den Mitgliedseinrichtungen geben. Sie bieten Anreize, die eigenen Anstrengungen zu verstärken, wobei ein Diskussionsforum diesen Austausch erleichtern kann. Dieses Thema hat damit auch Potenzial für die internen Netzwerkprozesse, auch wenn bisher das Qualitätsmanagement schwerpunktmäßig auf Produktebene umgesetzt wird.

7 Bildungsmarketing

ANDREA REUPOLD/CLAUDIA STROBEL/HELMUT KUWAN/RUDOLF TIPPELT

Lernende Regionen haben das strategische Bildungsmarketing erheblich weiterentwickelt. Marketing ist im Bildungsbereich eine noch junge betriebswirtschaftliche Teildisziplin (etwa seit den 1970er Jahren, vgl. Schöll 2005), die erst seit einigen Jahren zunehmende Aufmerksamkeit in der (Bildungs-)Forschung findet und damit auch zur Professionalisierung im Feld beiträgt (vgl. Tippelt et al. 2007; Barz/Tippelt 2007; Tippelt et al. 2003; Möller 2002; Suter-Seuling 1996; Geißler 1993). Zudem hat sich in der Marketinglehre bisher keine übergreifende Definition für den Begriff des Marketings durchgesetzt. Nach Bruhn (2001) ist – auf der Basis einer entscheidungstheoretischen Ableitung – Marketing als „Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle sämtlicher Unternehmensaktivitäten, die auf eine Ausrichtung des Leistungsprogramms am Kundennutzen abzielen, um absatzorientierte Unternehmensziele zu erreichen“ (S. 13) zu verstehen. Somit orientiert sich ein strategisches Marketingkonzept am Markt, den Kunden, den Produkten und den damit verbundenen Trends.

Um zu diesen Bereichen fundierte Aussagen machen zu können, setzt professionelles Marketing bei der Analyse der Ausgangsbedingungen, der Bedarfserhebung und Planung an, so dass in einem zweiten Schritt operative Ziele abgeleitet und in einem dritten Schritt konkret vorhandene Angebote „vermarktet“ werden können.

Professionelles Marketing setzt auf Seiten der Anbieter auf eine verstärkte Abgrenzung, Profilierung und Profilbildung und einen deutlich spürbaren Mehrwert gegenüber konkurrierenden Angeboten. Auf Seiten der Nachfrager können bestimmte Adressatengruppen für die (Weiter-)Bildungsangebote nur gewonnen werden, wenn sie als Zielgruppen jeweils ganz spezifisch angesprochen werden.

Nach Suter-Seuling (1996) ist eines der Kernprobleme in der Umsetzung von Bildungsmarketing nicht so sehr eine mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit von Marketing als vielmehr die Festlegung und Umsetzung von Strategien.

Sechs aufeinander folgende Maßnahmen – auch „Entscheidungstatbestände“ genannt – sind notwendig, damit eine umfassende Marketingstrategie erfolgreich umgesetzt werden kann (vgl. Tippelt et al. 2008; Sarges/Haerberlin 1980; Bruhn 1990). Sie umfassen 1. die Definition der Einrichtungsziele, 2. die daraus abgeleiteten Ziele für das Marke-

ting, 3. die hierfür erforderlichen Marketinginstrumente (vgl. Kapitel 7.1), 4. den resultierenden Marketingmix, 5. die Marketing-Organisation und zuletzt 6. die Marketingkontrolle.

Dieser betriebswirtschaftliche Marketingansatz und die damit verbundenen Marketingmethoden wurden zunächst für Konsumgüter entwickelt. Marketing in der Bildung weist – da es sich hierbei um eine Dienstleistung handelt – einige Besonderheiten (vgl. Freudiger 1996) auf:

- a. *Bildung als Dienstleistung ist immateriell*, d.h. einerseits, dass Bildung anders als materielle Güter nicht greifbar ist, und andererseits, dass Kunden/-innen erst nach dem Kauf prüfen können, ob das Leistungsversprechen eingehalten wurde. Hier kommt der Glaub- und Vertrauenswürdigkeit des Anbieters eine entscheidende Rolle zu.
- b. *Produktion und Ge-/Verbrauch sind untrennbar*, d.h. Konsumgüter werden zunächst produziert, dann verkauft und anschließend ge- oder verbraucht. Eine Dienstleistung dagegen wird erst während der Inanspruchnahme durch die/den Kunden/-in produziert, z.B. bei Reisen oder auch bei der Wissensvermittlung. Aufgrund dieser Untrennbarkeit spielt auch die räumliche Nähe zu den Adressaten/-innen von Bildung eine zentrale Rolle.
- c. Eng mit o.g. Punkt der Untrennbarkeit verknüpft ist die *fehlende Lagerfähigkeit von Dienstleistungen*: So können kurz- oder mittelfristige Kapazitätsschwankungen oftmals nicht durch den Auf- und Abbau von Kapazitäten ausgeglichen werden, wie z.B. freie Plätze in einer Weiterbildungsveranstaltung.
- d. *Die Möglichkeiten, Leistung und die Qualität der Leistung zu standardisieren und zu garantieren, sind begrenzt*. Dies ergibt sich primär aus der zentralen Bedeutung von Individuen bei der Leistungserstellung.
- e. *Die Möglichkeiten, Innovationen rechtlich zu schützen, sind begrenzt*. Neuartige Konsumgüter können problemlos patentiert werden, neuartige Ideen im Dienstleistungssektor dagegen können nur schwerlich gegen Imitationen geschützt werden, wie z. B. eine neue Unterrichtsmethode oder ein neues Curriculum. Daher können geschaffene Leistungsvorsprünge im Bildungsbereich oftmals nicht lange gehalten werden.

Nach Freudiger (1996) sind aber genau in diesen Spezifika auch die besonderen Chancen enthalten: „Für die Erarbeitung eines erfolgversprechenden Marketing-Konzeptes ist es deshalb von großer Bedeutung, diese ‚Besonderheiten‘ als Chancen zu interpretieren und nach kreativen Lösungen zu suchen, da sich gerade hier besonders erfolgreiche Ansatzpunkte für die Profilierung gegenüber den Konkurrenten eröffnen können.“ (S. 9)

7.1 Marketinginstrumente

Marketinginstrumente sind nach Sarges und Haeberlin (1980) alle kontrollierbaren bzw. steuerbaren Faktoren (*Aktionsparameter*) des marktpolitischen Entscheidungsfeldes und werden in vier Gruppen (in Anlehnung an J. E. McCarthy) unterteilt: Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik (vgl. Abb. 7.1). Diese Unterteilung in vier vermeintlich voneinander unabhängige Bereiche ist jedoch rein analytischer Art, in der Praxis ist immer ein sogenannter „Marketingmix“ zu beobachten, in dem die Aktionsparameter kombiniert werden (vgl. Tippelt et al. 2008).

Wie in Abbildung 7.1 dargestellt, umfassen die jeweiligen Instrumente aus der Theorie abgeleitet bestimmte Anwendungsbereiche, die hier exemplarisch im äußersten Kreis zu finden sind. Im Rahmen der Programmbegleitung der Lernenden Regionen konnten aus den Interviews mit den Netzwerkakteuren umfang- und aufschlussreiche Informationen gewonnen werden, die zunächst aufzeigen, welche Aktivitäten in den Netzwerken überhaupt im Bereich Bildungsmarketing umgesetzt bzw. häufig genannt wurden.

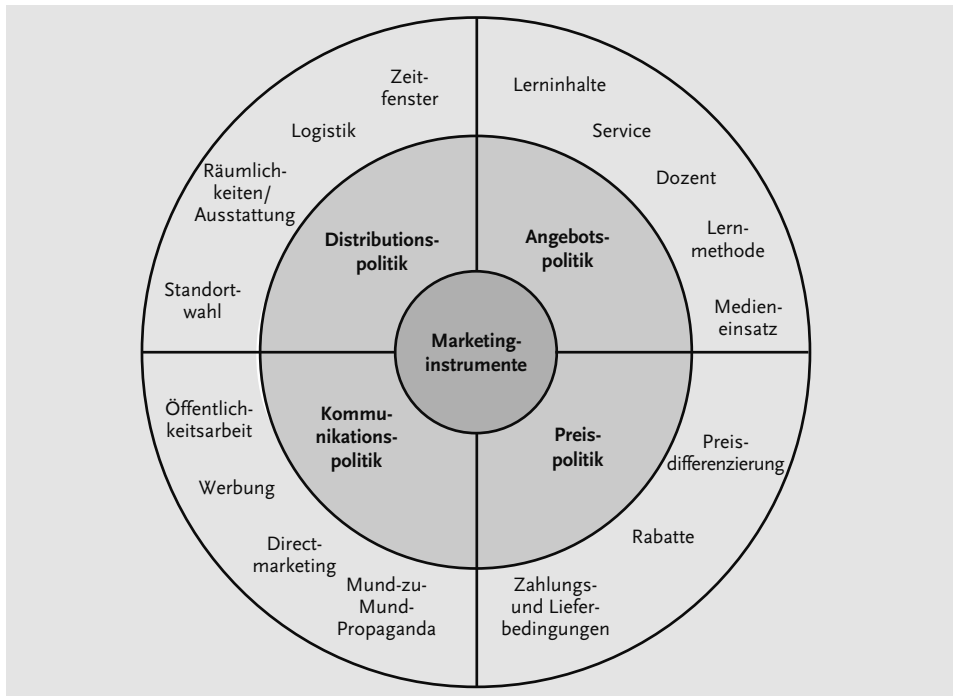


Abb. 7.1 Marketinginstrumente (vgl. Tippelt et al. 2008)

7.2 Aktivitäten im Handlungsfeld „Bildungsmarketing“

Zwar gibt es viele und auch sehr gut gelungene Aktivitäten im Bereich Bildungsmarketing in den Netzwerken, die durchaus sehr öffentlichkeitswirksame Effekte erzielten, allerdings konnte nur in wenigen Netzwerken eine umfassende Marketingstrategie (s.o.) festgestellt werden. Hier kann aus den Interviews der Schluss gezogen werden, dass zumindest zu Beginn tiefergehende Kenntnisse zu professionellem Marketing fehlten, was sich im späteren Verlauf des Programms in mehreren Netzwerken änderte. Zudem wurde argumentiert, dass sowohl aus zeitlichen als auch aus finanziellen und personellen Gründen umfassendes Marketing nicht umsetzbar war.

Besonders in den Bereichen der Kommunikationspolitik, also der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung dagegen waren die Aktivitäten sehr breit gestreut:

- Homepage
- Flyer
- Lernfest
- Bildungsdatenbank/-portal
- Bildungsmesse
- Zusammenarbeit mit der Presse
- Entwicklung von Marketingkonzepten für Teilprojekte
- Organisation von (Fach-)Tagungen
- (Fach-)Veröffentlichungen
- Arbeitsgruppen
- Beteiligung an externen Programmen/Veranstaltungen
- Newsletter

Diese lassen sich nun den verschiedenen Marketinginstrumenten zuordnen. So konnte für jedes Netzwerk anhand der durchgeführten Aktivitäten festgestellt werden, welcher Marketingmix zugrunde lag. Dies scheint allerdings nicht in allen Netzwerken als ein bewusster und im Sinne einer Gesamtstrategie geplanter Prozess stattgefunden zu haben.

Marketingmix

Der Marketingmix „... bezeichnet die für eine bestimmte Periode getroffene Auswahl von Marketing-Aktivitäten in ihrem qualitativen und quantitativen Niveau“ (Tippelt et al. 2008, S. 18).

Ausschlaggebend für den Erfolg der Marketingaktivitäten ist u. a., wie gut es gelungen ist, die Instrumente zu kombinieren und aufeinander abzustimmen, um ihr Potenzial entsprechend den Marketingzielen voll auszuschöpfen. Basis für die je spezifische Kombination der Marketinginstrumente ist die Angebotsplanung, die auch die übrigen Aktionsparameter festlegt (vgl. Tippelt et al. 2008). Die Auswahl, Kombination und Optimie-

zung der Instrumente sollten also in erster Linie die zu Beginn der Marketingplanung ausgewählten Gesamtstrategien optimal unterstützen.

Marketingziele

Die Netzwerke der Lernenden Regionen definierten ihre jeweiligen Ziele bereits in ihren Förderanträgen und erstellten zudem im weiteren Verlauf des Programms jeweils auch Business-Pläne für ihre nachhaltige Verankerung in der Region. Die Ziele wurden häufig aufbauend auf den netzwerkspezifischen regionalen Ausgangsanalysen formuliert und sind daher oft von Beginn an allen Beteiligten geläufig.

„... Aber eine breit angelegte Messe auf 2000 m² Fläche, das ist schon ein anderes Ding. Daran sehen sie, dass man, wenn man Marketing betreibt, seinen Markt kennt und eben analysiert hat, mit einzelnen Maßnahmen auch dahinkommt [erfolgreiches Bewerben der Produkte] ...“ (Interview 17_1)

In diesem Zusammenhang herrschte in den Netzwerken der Anspruch vor, dass Marketing für das gesamte Netzwerk und nicht nur für einzelne Partner umgesetzt werden soll. Die Erfahrungen, die die Netzwerkakteure damit machten, sind in den Netzwerken der Lernenden Regionen von großer Bedeutung: Die Netzwerke selbst sowie die Begrifflichkeit „Lernende Regionen“ sind schwierig zu vermitteln und lassen sich in der Außenwirkung oftmals nur bedingt kommunizieren. Die Idee hinter diesen Begriffen bleibt für die potenziellen Kunden – wie auch für viele potenzielle Akteure – diffus, und die Angebotsstärke der Netzwerke erschließt sich nicht leicht. Die Profilbildung und die bewusste Beeinflussung der Außenwirkung von Netzwerken durch Kommunikation haben sich in der Umsetzung als schwierig erwiesen. Als Konsequenz ergab sich für die Akteure, ihr Netzwerk in erster Linie über die Produkte und Dienstleistungen zu bewerben.

„... Das [die unklare Struktur des Netzwerks] ist in der Kommunikation und in der Außendarstellung ein Riesenproblem. Das darf man nicht vergessen. Das ist auch sicher mit dafür verantwortlich, dass wir in der Öffentlichkeit so wenig wahrgenommen werden. Weil es einfach wahn-sinnig diffus ist. Und ein diffuses Bild merkt man sich schlechter als ein klares.“ (Interview 14_2)

Betrachtet man die vernetzten Strukturen in den Lernenden Regionen, so ist u. a. zu erkennen, dass die Netzwerkpartner, die mit ihren zum Teil sehr spezifischen und unterschiedlichen Profilen, Angeboten und Zielgruppenausrichtungen ganz verschiedene Interessen verfolgen, zunächst schwerlich eine gemeinsame Marketingstrategie entwickeln und umsetzen konnten. Andererseits stehen Netzwerkpartner, deren Profile und inhaltliche Ausrichtung sich stark ähneln, zu Beginn eher in Konkurrenz zueinander und sind aufgrund der Bestrebungen, sich abzugrenzen und abzuheben, weniger an einer gemeinsamen Marketingstrategie interessiert. Darüber hinaus existieren allerdings auch

Dienstleistungen und Produkte, die gemeinsam entwickelt und über die Plattform des Netzwerks angeboten werden.

„Selbstverständlich betreibt jeder Weiterbildungsanbieter Werbung für seine Veranstaltungen. Der Mehrwert ist, dass jeder Weiterbildungsanbieter über das Netzwerk zusätzliche Zielgruppen aufschließt, was ein einzelner Träger nicht schafft. 20.000 Menschen in eine Bildungsmesse, das schafft kein einzelner Träger an einem Tag der offenen Tür. Wir haben mal einen Tag der offenen Tür in der Handwerkskammer gehabt. Das bewegte sich im bescheidenen Rahmen von 105–110 Teilnehmern.“ (Interview 17_1)

Die Kunst in den Netzwerken ist es also, einerseits den individuellen Geschäftsinteressen der Netzwerkpartner entgegenzukommen und andererseits das Netzwerk und seine Produkte im Sinne einer übergreifenden Identität zu vermarkten. Von Netzwerkvertretern der Lernenden Regionen wurde im Rahmen eines Expertentreffens folgende Definition zitiert:

Marketing des Netzwerks bestehe darin, „...unter Beteiligung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf effiziente Art und Weise einen überlegenen Wert für die Netzwerkpartner zu schaffen, um überdurchschnittliche Wertegewinne für die Region zu erzielen“²⁶.

7.3 Verbreitung von Angeboten in den Netzwerken

Die Verbreitung von Angeboten im Bereich „Bildungsmarketing“ in den Regionen ist nach Auskunft der Netzwerkmanager/-innen sehr groß. Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt, berichten fast alle Netzwerkmanager/-innen über Angebote in den Bereichen „Bildungsmarketing“ und „Beratungsdienstleistungen“. Die entsprechenden Anteilswerte liegen bei 96% bzw. 94%.²⁷ Dagegen liegen die Anteilswerte der drei Bereiche „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“, „Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung“ sowie „Neue Lernwelten“, in denen es in den meisten Lernenden Regionen ebenfalls Angebote gibt, etwas niedriger (zwischen 76% für die „Neuen Lernwelten“ und 82% für „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“).

²⁶ Quelle: Institut für Marketing, Offensives Marketing, Prof. Anton Meyer, LMU München.

²⁷ Die genannten Anteilswerte sind bei den gegebenen Fallzahlen nicht als prozentgenaue Indikatoren zu verstehen. Da sich allerdings der überwiegende Teil der Grundgesamtheit an der Befragung beteiligt hat (96% aller Netzwerkmanager/-innen in der ersten Befragung und 74% in der zweiten), lassen die Angaben dennoch Rückschlüsse auf Größenordnungen zu.

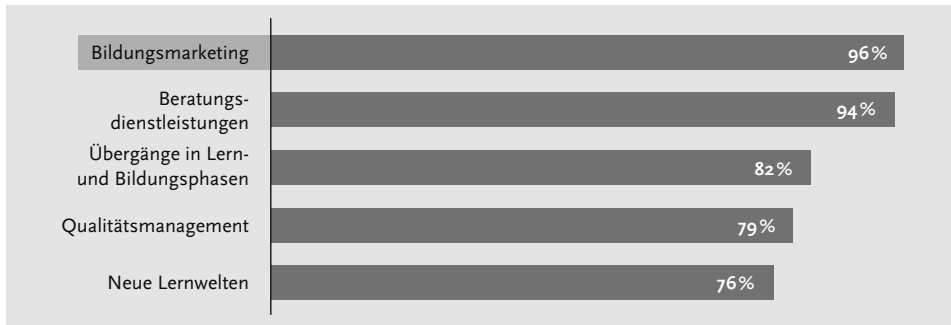


Abb. 7.2 Verbreitung von Angeboten aus verschiedenen Bereichen in den Regionen
Basis: Angaben von 68 Netzwerkmanagern/-innen, Erstbefragung 2005

Nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen werden die Aktivitäten im Bereich des Bildungsmarketings in Zukunft stark (63%) zunehmen. Damit nimmt der Bereich „Bildungsmarketing“ im hier betrachteten Beobachtungszeitraum (erste Befragung 2005) sowohl bei der Verbreitung in den Regionen als auch mit Blick auf die Zunahme von Angeboten den ersten Rangplatz ein, dicht gefolgt von dem Sektor „Beratungsdienstleistungen“. Allerdings ändert sich dieser Eindruck etwas, wenn weitere Indikatoren in die Betrachtung einbezogen werden.

Auf die in der zweiten Online-Befragung gestellte Frage, in welchem Bereich im Netzwerk erarbeitete Ansätze die größte Breitenwirkung erzielt haben, nimmt der Sektor „Bildungsmarketing“ mit einem Anteilswert von 13% den dritten Rangplatz ein; die ersten beiden Rangplätze belegen hier die Bereiche „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ mit einem Anteilswert von 27% bzw. „Neue Lernwelten“ mit 17%.

Mit Blick auf die Häufigkeit von Innovation nach Bereichen wird „Bildungsmarketing“ (60%) etwas seltener genannt als die meisten anderen Bereiche. Nimmt man eine Priorisierung in Bezug auf die wichtigste Innovation vor, so verschiebt sich das Bild. Der Bereich „Bildungsmarketing“ steht nun mit einem Anteilswert von 13% an zweiter Stelle, dicht gefolgt von „Curricula-/Konzeptentwicklung“ und „Neue Lernwelten“ (jeweils 12%). Mit großem Abstand steht erneut das Handlungsfeld „Übergänge“ an erster Stelle. Andere Bereiche werden deutlich seltener genannt (vgl. Kapitel 4). Im Bereich Bildungsmarketing wurden also, verglichen mit den anderen Bereichen, nicht überdurchschnittlich viele Innovationen entwickelt, allerdings sind die in den Netzwerken hervorgebrachten innovativen Lösungen des Bildungsmarketings für die Netzwerke von zentraler Bedeutung.

Mit Blick auf die Marktfähigkeit von Lernprodukten oder -dienstleistungen steht der Bereich „Bildungsmarketing“ in der Priorisierung durch die Netzwerkmanager/-innen mit einem Anteilswert von 15% an zweiter Stelle und wird damit an dieser Stelle über-

schend weit vorne eingestuft.²⁸ Den ersten Rangplatz nimmt hier die eher konventionelle Lernform „Lehrgänge/Kurse/Seminare“ ein, die von etwa jedem/r vierten Netzwerkmanager/-in genannt wird (23%).















	Breitenwirkung	Marktfähigkeit
Übergänge in Lern- und Bildungsphasen	 1	 3
Neue Lernwelten	 2	 6
Bildungsmarketing	 3	 2
Lehrgänge/Kurse/Seminare	 4	 1
Curricula-/Konzeptentwicklung	 4	 3
Beratungsdienstleistungen	 4	 3
Qualitätsmanagement	 7	 7

Abb. 7.3 Breitenwirkung und Marktfähigkeit von Lernprodukten
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

7.4 Bekanntheit des Netzwerks in der Region

Eine wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Agieren von Netzwerken in einer Region und ein wichtiges Ziel des Bildungsmarketings ist die Bekanntheit bei regionalen Akteuren. In der zweiten quantitativen Befragung wurden die Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner darum gebeten, die Bekanntheit der Netzwerkarbeit bei verschiedenen Akteuren einzuschätzen: Bevölkerung, Betriebe, Kommunalpolitiker, öffentliche Verwaltung sowie lokale Medien (Presse, Rundfunk etc.). In einer Zusatzfrage sollten die Befragten beurteilen, ob die Bekanntheit bei diesen Akteuren in erster Linie von Teilprojekten des Netzwerks abhängt oder von übergeordneten Aktivitäten, wie z. B. Lernfesten, Aktionstagen, Bildungsportalen usw.

²⁸ Der genaue Fragetext lautete: „In welchem Bereich sind Ihrer Ansicht nach die Chancen auf Marktfähigkeit der in Ihrem Netzwerk entwickelten Lernprodukte am größten?“ Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Aktivitäten im Bereich Bildungsmarketing nur teilweise darauf gerichtet sind, marktfähige Angebote zu entwickeln. Im Zentrum steht eher die Unterstützungsfunktion für das Netzwerk (vgl. auch Kapitel 3).

Bekanntheit der Netzwerkarbeit bei regionalen Akteuren

Wie Tabelle 7.1 zeigt, schätzen die Netzwerkmanager/-innen die Bekanntheit ihres Netzwerks bei den regionalen Akteuren mehrheitlich als gut ein. Allerdings zeigen sich Unterschiede in Bezug auf einzelne Akteursgruppen. Etwas vereinfacht ist eine Zweiteilung zu erkennen:

Die weitaus überwiegende Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen schätzt die Bekanntheit des Netzwerkes bei den drei Akteursgruppen „öffentliche Verwaltung“, „Kommunalpolitiker“ sowie „lokale Medien“ als sehr gut oder eher gut ein. So stufen z.B. etwa neun von zehn Netzwerkmanagern/-innen die Bekanntheit des Netzwerks in der öffentlichen Verwaltung als sehr gut (31%) oder eher gut (60%) ein. Mit Blick auf die Bekanntheit bei Kommunalpolitikern und lokalen Medien ergeben sich ähnliche Größenordnungen. Die Durchschnittswerte der Bekanntheit liegen auf einer Viererskala²⁹ bei 1,76 (öffentliche Verwaltung), 1,81 (Kommunalpolitiker) und 1,86 (lokale Medien) befinden sich damit alle über dem Skalenpunkt 2, der für „eher gut“ steht.

Etwa zwei von drei Netzwerkmanagern/-innen halten auch die Bekanntheit des Netzwerks in der Bevölkerung für sehr gut oder eher gut (Durchschnittswert: 2,24), allerdings steigt der Anteilswert derer, die sie für eher schlecht hält, auf 25%. Vergleichsweise kritisch beurteilen die Netzwerkmanager/-innen die Bekanntheit bei Betrieben. Zwar stuft auch hier noch eine knappe Mehrheit die Bekanntheit als sehr gut oder eher gut ein, doch immerhin 40% bezeichnen sie als eher schlecht (Durchschnittswert 2,37).

Insgesamt bewerten somit die Netzwerkmanager/-innen die Bekanntheit der Netzwerke bei den Akteuren der Region überwiegend als eher gut. Dabei weisen ihrer Einschätzung nach die Netzwerke in der öffentlichen Verwaltung, bei Kommunalpolitikern und lokalen Medien eine höhere Bekanntheit auf als in der Bevölkerung oder bei regionalen Betrieben (vgl. Tab. 7.1).

Vergleicht man die Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen mit denen der Netzwerkpartner, so ist zu erkennen, dass die Netzwerkpartner die Bekanntheit des Netzwerks durchgängig etwas skeptischer beurteilen als die Netzwerkmanager/-innen. Die Differenz der Durchschnittswerte liegt zwischen 0,22 und 0,58.³⁰ Am stärksten weichen die Einstufungen mit Blick auf die Bekanntheit des Netzwerks in der Bevölkerung ab. Hier beträgt die Differenz der Durchschnittswerte 0,58, also immerhin etwa einen halben Skalenpunkt. Diese Abweichung bewirkt, dass bei den Netzwerkpartnern in der Rangreihe der Bekanntheit die Bevölkerung den letzten Rangplatz der betrachteten Gruppen einnimmt, während dies nach Ansicht der Netzwerkmanager/-innen die Be-

²⁹ Die Skalenwerte der Viererskala lauten: 1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = eher schlecht, 4 = sehr schlecht. Die Anteilswerte von „weiß nicht“ oder „fehlende Angaben“ gingen in die Berechnung der Durchschnittswerte nicht ein.

³⁰ Wegen der unterschiedlichen Anteilswerte von fehlenden Angaben bei Netzwerkpartnern und Netzwerkmanager/-innen vergleichen wir an dieser Stelle die Durchschnittswerte.

Tab. 7.1 Bekanntheit der Netzwerke bei regionalen Akteuren aus der Sicht der Netzwerkmanager/-innen
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

Regionale Akteure	Durchschnitt	Anteilswerte in % (Zeilenprozentuierung)				
		sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht	weiß nicht
Öffentliche Verwaltung	1,76	31	60	8	–	2
Kommunalpolitiker	1,81	31	58	12	–	–
Lokale Medien	1,86	27	58	13	–	2
Bevölkerung	2,24	6	62	25	2	6
Betriebe	2,37	6	48	40	–	6

triebe waren. Für die ersten drei Akteursgruppen ändert sich die Rangreihe der Einschätzungen dagegen nicht. In der folgenden Abbildung sind die Durchschnittswerte der Bekanntheit aus der Sicht der Netzwerkmanager/-innen und der Netzwerkpartner wiedergegeben (vgl. Abb. 7.4).

	Netzwerkmanager	Netzwerkpartner
Öffentliche Verwaltung	1,76	2,09
Kommunalpolitiker	1,81	2,14
Lokale Medien	1,86	2,20
Bevölkerung	2,24	2,82
Betriebe	2,37	2,59

Abb. 7.4 Bekanntheit des Netzwerks bei regionalen Akteuren aus Sicht der Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen und 505 Netzwerkpartnern, Zweitbefragung 2006

Wie sind diese Abweichungen zu interpretieren? In den gemeinsamen Expertentreffen mit den Akteuren aus den regionalen Netzwerken wurden zwei kontroverse Thesen zur Erklärung dieses Befunds genannt:

- These 1: Netzwerkmanager/-innen haben einen besseren Überblick über die Gesamtheit der Netzwerkaktivitäten als die Netzwerkpartner. Deshalb sind ihre Einschätzungen valider.
- These 2: Die Bekanntheit der Netzwerke in der Region zu erhöhen, gehört zu den Kernaufgaben der Netzwerkmanager/-innen. Deshalb werden die Antworten der Netzwerkmanager/-innen stärker als die der Netzwerkpartner von sozialer Erwünschtheit beeinflusst. Entsprechend sind die Einschätzungen der Netzwerkpartner valider.

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf die Bedeutung des Bildungsmarketings für die Netzwerke. Im Folgenden sollen die für ein erfolgreiches Bildungsmarketing ausschlaggebenden förderlichen wie auch hinderlichen Bedingungen aufgezeigt werden.

7.5 Förderliche und hinderliche Bedingungen im Handlungsfeld Bildungsmarketing

Förderliche Bedingungen

Für den Bereich des Bildungsmarketings konnten durch die systematische Auswertung der qualitativen Fallanalysen förderliche Bedingungen identifiziert werden, zu denen im Wesentlichen die im Folgenden genannten Faktoren gehören. Die einzelnen Aspekte werden jeweils mit einem illustrierenden Zitat für ein besseres Verständnis ergänzt (vgl. auch Abb. 7.5):

- die „Kooperationskultur“
„... und natürlich muss man dazu sagen, dass wir in der Tat eine Kooperationskultur inzwischen in der Region haben, die auch eine sehr gute Vernetzung zulässt. Das ist wahrscheinlich ein Grund, warum es hier funktioniert.“ (Interview 10_4)
- die Nutzung von institutionellen und persönlichen Kontakten
„... es wird auch immer versucht, so ein bisschen den Nutzen daraus zu ziehen, was Kontakte angeht, was Informationen angeht, damit man leichteren Zugang zu den einzelnen Einrichtungen findet. Und das funktioniert im Prinzip schon.“ (Interview 12_3)
- Berücksichtigung der originären Verwurzelung mit der Region
„... hier gibt es eine Identität, das muss man wirklich den Leuten hier zugutehalten, die haben eine hohe Identifikation mit ihrer Region ... „ (Interview 16_2)
- eine gute Zusammenarbeit mit der lokalen Presse
„... wir haben immer eine ganz gute Presse, also wir geben das immer rechtzeitig in die

lokale Presse, haben immer ausführliche Artikel in der Zeitung und darauf kommen immer eine ganze Reihe von Anfragen bei den Trägern ... „ (Interview 14_4)

- eine klare Marketingstrategie mit Betonung des Prozesscharakters
 „... das ist natürlich – das wissen Sie ja selber – auch eine Sache, die oftmals über Jahre laufen muss, um wirklich ein Produkt bekannt zu machen.“ (Interview 8_1)
- vorzeigbare Netzwerkerfolge „... über den Zeitraum von fünf Jahren kann man sagen, hat diese Lernende Region schon ein Profil gekriegt, das sie anfangs nicht hatte.“ (Interview 10_5)
 „... Das ist insofern auch schon mal ein großer Erfolg, dass es im letzten Jahr, gerade bei den Visits, bei den Besuchen auf dem Portal, einen großen Anstieg gegeben hat. Im März hatten wir noch knapp 4.000–5.000 im Monat und mittlerweile – und das ist für ein regionales Portal sensationell – haben wir 18.000–19.000 Visits monatlich auf dem Portal und das ist ein regionales Portal, d. h. die Ansprechpartner sind hier in der Region, und das ist proportional gesehen natürlich eine ganze Menge.“ (Interview 13_3)

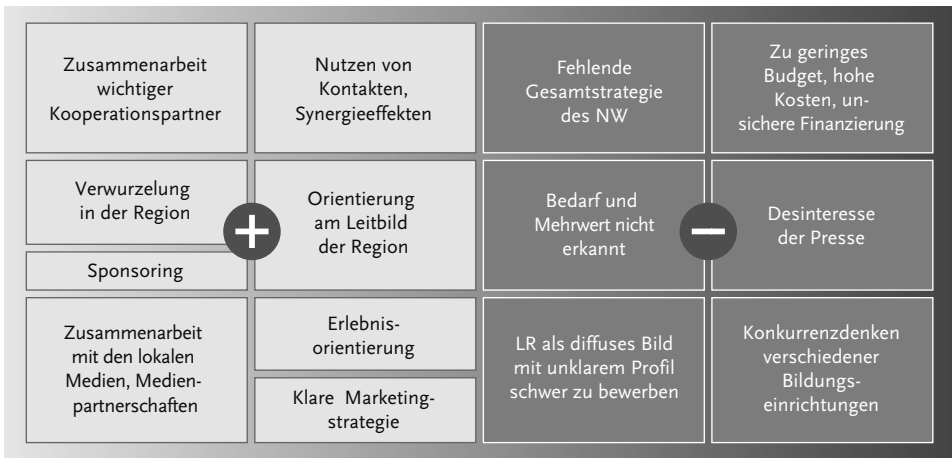


Abb. 7.5 Fördernde und hemmende Faktoren des Bildungsmarketings – Ergebnisse der qualitativen Interviews und Expertentreffen

Die Ergebnisse der Expertenworkshops zeigten darüber hinausgehende förderliche Faktoren auf: Erlebnisorientierung in den Aktivitäten des Bildungsmarketings, wichtige Medienpartnerschaften, ein vertrauensvoller Know-how-Austausch, ein gutes Sponsoring und ein Beirat, der als Qualitätszirkel Ideen einbringt. Des Weiteren ist der Einsatz eines Feedback-Systems bei der Implementierung von Bildungsmarketingaktivitäten sehr wichtig. Eine kontinuierliche Rückspiegelung von Teilerfolgen und -misserfolgen ist für die fortlaufende Arbeit und Motivation der Beteiligten von großer Bedeutung.

Hinderliche Faktoren

Die Realisierung von Marketingkonzepten benötigt eine entsprechende Infrastruktur, die sich in erster Linie aus Personal, Logistik, finanziellen Mitteln, einem entsprechenden Führungssystem sowie einem adäquaten Informationssystem zusammensetzt. Bei den hemmenden Faktoren zeigen sich v. a. hier die kritischen Barrieren, die eindeutig negative Wirkung auf die Aktivitäten des Bildungsmarketings in den Lernenden Regionen aufweisen:

- fehlende Gesamtstrategie (des Netzwerks)
„... Da wäre mein Wunsch einfach schon gewesen, beizeiten mehr in diese Richtung [Marketing] (zu tun), also Identität finden, gemeinsamer Auftritt nach außen, auch das stärker nach außen zu transportieren. Also das sind jetzt tolle Projekte, aber man nimmt dann das Projekt wahr. (Interview 14_4)
- ein zu geringes Budget, unsichere Finanzierung
[Durchführung der Bildungsmesse] „ ... das ist abhängig von den Ressourcen, die zur Verfügung stehen, wenn diese Ressourcen wegfallen, dann ist natürlich eine Grundsatzfrage zu stellen. Dann werden wir als IHK sagen: Was kostet es uns und was bringt es uns persönlich.“ (Interview 17_4)
„Es gibt natürlich Grenzen. Einfach auch Budget-Grenzen. So ein Label halt an die Primärzielgruppen heranzubringen.“ (Interview 13_2)
- das Konkurrenzdenken verschiedener Bildungseinrichtungen
„... Das [Konkurrenzdenken] ist ein Problem, das wir immer noch haben, was schwierig zu managen ist, weil wir da in Hoheitsgebiete einzelner Weiterbildungseinrichtungen gehen.“ (Interview 19_1)
- zu wenig Zeit für Marketing
„... Im Rahmen meines Zeitkontingents, das ich für die Lernenden Regionen zur Verfügung habe, kann ich kein Marketing (...) machen und das ist auch nicht das Ziel der Einrichtung.“ (Interview 14_1)
- Desinteresse der Presse
„... Wir haben zwar über 20 größere Presseartikel, wir haben ja jetzt nicht immer wieder etwas Neues oder Spektakuläres, das war, als die Projekte angefangen haben, als die ersten Zahlen kamen. Aber die Journalisten wollen heutzutage ja am liebsten etwas über Mord und Totschlag hören, ... „ (Interview 8_1)

Darüber hinaus kann als hemmender Faktor gelten, dass manchmal das schon erwähnte diffuse Bild einer Lernenden Region erzeugt wird, so dass Außenstehende nicht in der Lage sind, ein klares Profil wahrzunehmen. Dies geht auch mit internen Problemen einher, wenn beispielsweise der Wert eines Netzwerks für die einzelne Institution nicht klar genug erkannt und kommuniziert wird (vgl. Abb. 7.5).

Der sehr komplexe Bereich des Bildungsmarketings stellt für viele Lernende Regionen eine große Herausforderung dar. Viele Aspekte müssen beachtet und möglichst alle Partner dauerhaft für die gemeinsame Marketingstrategie begeistert werden. Das Vorgehen eines Netzwerks, dem dies sehr gut gelungen ist, soll im Folgenden im Sinne eines Good-Practice-Beispiels genauer betrachtet werden.

7.6 Marketing und ein Netzwerk aus den Lernenden Regionen: Good Practice

Ein Netzwerk aus dem Programm hat eine netzwerkübergreifende Marketingstrategie im Sinne eines Good-Practice-Beispiels bereits umgesetzt und sich dadurch auch in der Wahrnehmung anderer Netzwerke die Position des „Marketing-Netzwerks“ (LRTL) im Programm erarbeitet. Anhand dieses Netzwerks, die „Lernende Region Tölzer Land“, und seines Herangehens an ein Netzwerkmarketing lassen sich auch die theoretischen und weiter oben erläuterten Aspekte gut veranschaulichen.³¹ Die übergeordnete Strategie wird als „Tölzer Marketing POESIE Prozess-Formel“ bezeichnet, wobei das Wort „POESIE“ die Zusammenstellung folgender Initialen ist:

P = Partner für vertrauensvolle Zusammenarbeit begeistern.

O = Offen und offensiv kommunizieren.

E = Erlebnisse schaffen.

S = Spitzen-Nutzen anbieten.

I = Identität mit der Region fördern.

E = Ergebnisse sichtbar machen.

Auffällig ist bei dieser Gesamtstrategie, dass die erstgenannte hier enthaltene Empfehlung auf die Netzwerkpartner abzielt. Im Unterschied zu Einzelanbietern sind die Akteure in den Netzwerken gezwungen, Partner einzubeziehen und im Sinne einer gemeinsamen Zielsetzung Marketing über eine „vertrauensvolle Zusammenarbeit“ zu realisieren. Während die nächsten beiden Aspekte „offen und offensiv kommunizieren“ sowie „Erlebnisse schaffen“ auch auf Einzelunternehmungen zutreffen und übertragbar sind, haben Netzwerke v. a. beim vierten Punkt entscheidende Vorteile. Die Zusammenarbeit in Netzwerken verschafft den kooperierenden Einrichtungen über die generierten Synergieeffekte Wettbewerbsvorteile (vgl. Kapitel 11). Es können Produkte und Dienstleistungen angeboten werden, die durch die Kombination von einrichtungsspezifischen Kompetenzen und Angeboten genauer auf die Bedarfe und Voraussetzungen der Kunden abgestimmt sind. Der nächste Aspekt ist v. a. für die Lernenden Regionen zentral, denn die Netzwerke bedienen in erster Linie (Bildungs-)Bedarfe der Region und sollten sich daher zunächst selbst mit ihrer jeweiligen Region identifizieren und in einem zwei-

31 Quellen: Grundlage der Darstellung des Fallbeispiels sind Interviews, Vorträge der Netzwerkvertreter/-innen, ein gemeinsames Expertentreffen und die Antragsunterlagen des Netzwerks.

ten Schritt Identität für die Menschen in der Region stiften. Der letzte Schritt, den die Lernende Region „Tölzer Land“ (im Folgenden „LRTL“) für die eigene Marketingstrategie definiert hat, lautet „Ergebnisse sichtbar machen“. Dies stellt für die Außenwirkungen und letztendlich für die Wahrnehmung der Lernenden Region und ihrer Angebote einen wichtigen Aspekt dar. Gleichzeitig wird mit einer erfolgreichen Ergebnisvermarktung auch die Basis für den Transfer der Produkte und Dienstleistungen gestaltet.

Wie aber werden diese Überlegungen und Ziele nun für die Adressaten wahrnehmbar umgesetzt? Die Akteure der LRTL lassen sich bei der Umsetzung ihrer Strategie von der wissenschaftlichen Antwort³² auf die Frage, wie sich Informationen und Ereignisse im Gedächtnis festsetzen und nachhaltig erinnert werden, leiten. Das Behalten von Informationen gelingt demnach am besten, wenn immer Gleiches wiederholt wird und zudem überraschende einzigartige Erlebnisse mit Information verknüpft werden (vgl. Zimbardo 2006).

Um diese „Erlebnisse mit Erinnerungswert“ zu schaffen, veranstaltete die LRTL seit 1998 bereits fünf Lernfeste, deren durchschlagender Erfolg sich sowohl in den steigenden Besucherzahlen, einer Auszeichnung mit einem Bundespreis, dem steigenden mittlerweile überregionalen Interesse von potenziellen Partnern und Sponsoren sowie dem verstärkten Transfer des Konzepts des „Tölzer Lernfests“ in Regionen in Österreich, der Schweiz, Luxemburg und Deutschland zeigt. Nach den Angaben des Netzwerkmanagers lassen sich folgende Ziele des Konzepts festhalten:

1. Lebenslanges Lernen für eine breite Öffentlichkeit erlebbar in der Region präsentieren.
2. Lernfeste als wirkungsvolle Anlässe für nachhaltige Medien- und Sponsoringpartnerschaften nutzen.
3. Regionale Netzwerkstrukturen als den Motor für Entwicklung und Zukunftsorientierung erfahrbar machen.
4. Kooperationen zwischen Bildung, Wirtschaft und Politik fördern.
5. Lernfeste als emotionalisierendes Instrument in der Regionalvermarktung nutzen.³³

Auch hier können wiederum entsprechend der Erfahrungen der beteiligten Akteure Erfolgsfaktoren ausgemacht werden: Die *Orientierung am Leit- und Zielbild der Region* ist eng verknüpft mit der weiter oben erwähnten Identifikation der Netzwerkziele mit den Bedarfen der Region. Die Fähigkeit, *Begeisterung für die Idee bei wesentlichen Akteuren der Wirtschaft, Politik, im Sozialbereich und im Bildungsbereich* zu wecken, muss bei den handelnden Akteuren der Netzwerke sehr ausgeprägt sein. Diese Fähigkeit ist u. a. auch eine Voraussetzung für die *Gewinnung von strategisch wichtigen Partnern* zur Umsetzung des Lernfests. Zudem sollten die Netzwerkvertreter/-innen *Handlungskompetenzen* in

³² Quelle: Institut für Marketing LMU München.

³³ Quelle: Vortrag von A. Käter im Workshop „Bildungsmarketing“ der Wissenschaftlichen Programmbegeleitung.

den Bereichen *Sponsoring und Marketing* besitzen, um das Lernfest erfolgreich zu etablieren und eine entsprechende *Öffentlichkeitswirksamkeit* zu erreichen.

Als zentrale Aktivitäten des Marketings können folgende Aspekte benannt werden.

- *Erlebnisse mit Erinnerungswert*: Zum Beispiel kann durch ein gemeinsam organisiertes und erfolgreiches Lernfest ein Gemeinschaftsgefühl der Netzwerkpartner entstehen. Gleichzeitig wird durch die hohe Teilnehmerzahl (30.000) auch ein Beitrag zur regionalen Identitätsbildung geleistet.
- *Veranstaltungsdesign*: Good Practice kann beispielsweise in Form von „Lernen von den besten Unternehmensforen“ mit Referenten von Top-Unternehmen ins Netzwerk transferiert werden.
- *Medienpartnerschaften und Sponsoringpartnerschaften*: Medien und Sponsoring werden hier schon vor einer Veranstaltung mit eingebunden.
- *Beirat als Qualitätszirkel*: Die Netzwerkpartner werden einbezogen. Im Rahmen einer Balanced Scorecard setzen sich die Beteiligten selbst messbare Ziele als wesentlichen Faktor für den Erfolg oder Misserfolg der Aktivitäten. Im Beirat gibt es 21 zentrale Partner; hier wird ein Letter of Intent formuliert. Der Beirat hat sich als wichtiges Instrument erwiesen, um übergreifend die „Spur einzuhalten“.
- *Know-how-Austausch*: Um nicht nur Wissen und Expertise von außen in das Netzwerk zu holen, werden Fachtagungen und Projektkooperationen organisiert, so dass auch die eigenen Ideen und Entwicklungen außerhalb des Netzwerks bekannt werden und aufgegriffen werden können.
- *Marketingkoffer*: Er enthält alle Unterlagen und Vorlagen, die die Partner für ein gemeinsames Marketing im Sinne des Netzwerks brauchen, z.B. Vorlagen für Pressemitteilungen etc.

Ein professionelles und erlebnisorientiertes Bildungsmarketing für Netzwerke der Lernenden Regionen bedeutet also zusammenfassend nicht nur eine Verbreitung der Produkte und der Netzwerkidee, sondern weckt positive Emotionen bei den Adressaten/-innen und stiftet Identifikationsmöglichkeiten. Die Netzwerke bedienen so einerseits die Region mit identitätsstiftenden Aktivitäten und ziehen für sich andererseits den Nutzen einer erhöhten Bekanntheit für das Netzwerk, aber auch für die einzelnen Kooperationspartner.

7.7 Fazit

Bildungsmarketing in Lernenden Regionen ist besonders wirksam, wenn Erlebnisse mit Erinnerungswert und Identifikationsmöglichkeiten durch die Aktivitäten des Netzwerks geschaffen werden.

Als sinnvoll haben sich gemeinsam im Netzwerk erarbeitete Marketinggesamtstrategien erwiesen, die das komplexe Bild der Aktivitäten der Lernenden Regionen der Öffentlichkeit vermitteln. Eine Gesamtstrategie geht über die Marketingstrategie einzelner Institutionen zu Angebots-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik hinaus. Hierbei haben sich v. a. Angebote mit Erlebnischarakter bewährt. Eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit des Gesamtprogramms erleichtert das Bildungsmarketing der einzelnen Netzwerke.

Wesentliche Gelingensbedingungen für eine übergreifende Marketingstrategie sind die Orientierung am Leit- und Zielbild der Region (originäre Verwurzelung mit der Region), eine gute Zusammenarbeit mit der regionalen Presse, eine klare und konsensfähige Marketingstrategie sowie vorzeigbare Netzwerkerfolge.

Bildungsmarketing ist in Lernenden Regionen aus strategischer Perspektive aus mehreren Gründen unabdingbar, denn Bildungsmarketing dient in den neuen vernetzten Strukturen

- a. einer größeren Marktdurchdringung und einer Marktausschöpfung, es geht also darum, im bisher schon erkannten und erreichten Zielmarkt die erarbeiteten Produkte verstärkt zu positionieren;
- b. der Diversifikation, d. h., dass Weiterentwicklungen, Modifikationen und Neukombinationen der Zusammenarbeit dazu führen, die Grenzen bisheriger Angebotsformen und Inhalte derart zu überschreiten, dass für die Abnehmer ein erkennbarer neuer Nutzen entsteht;
- c. der Erschließung von Marktlücken, wobei hier bereits erreichte Zielgruppen mit neuartigen Veranstaltungsformen, Angeboten, Inhalten etc. in der Region verstärkt angesprochen werden;
- d. der Marktbeschaffung und der Marktausweitung, d. h. dass durch gesonderte Bewerbung bestehender Angebote neue Kunden- und Zielgruppensegmente erschlossen werden.

Das in Netzwerken typische Zusammenwirken mehrerer Institutionen führt zur Synthetisierung und Addition der Stärken einzelner Einrichtungen, so dass der Marketing-Mix aus neuer Angebots-, Distributions-, Preis- und Kommunikationspolitik in den Netzwerken ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden muss.

8 Beratungsdienstleistungen

CLAUDIA STROBEL/ANDREA REUPOLD/NILÜFER PEKINCE

Veränderungen als Folge des sozialen und wirtschaftlichen Strukturwandels bringen eine immer stärkere Individualisierung und Differenzierung im Bildungswesen mit sich. Zusätzlich folgen auf Abweichungen und Brüche im Normallebenslauf oft Verunsicherungen und die Notwendigkeit (beruflicher) Neuorientierungen. Bereits 1970 stellt der Deutsche Bildungsrat *Bildungsberatung* als Strukturelement des Bildungswesens heraus. Sie soll die Ratsuchenden dabei unterstützen, die immer häufiger auftretenden Umbruchsituationen oder Übergänge zu gestalten und zu bewältigen, und ihnen helfen, ihre persönlichen, fachlichen und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln und zu nutzen.

Beratung soll demnach

- auf den Einzelnen mit seinen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen eingehen,
- durch den Abbau von Bildungsbenachteiligungen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit beitragen,
- zwischen Personen, dem Bildungssystem und dem Beschäftigungssystem vermitteln und die Erwartungen aller drei Bereiche erfüllen (vgl. Tippelt 1997; 2004).

Die Bildungsberatung umfasst viele Konzepte und Begriffe und gilt allgemein als schwer überschaubares Feld (vgl. Ambos 2006). Dies wird einerseits von verschiedensten Institutionen wie Personen bearbeitet, umfasst andererseits aber auch unterschiedliche Felder und Themen. Diese finden sich in der Schule, Berufsausbildung, Hochschule und Weiterbildung und betreffen folgende Beratungsfelder:

- Schullaufbahnberatung
- Berufsbildungsberatung
- Individualpsychologische Beratung und Beratung der Eltern
- Beratung und Lehrerbildung
- Öffentlichkeitsarbeit und Ansprache von Zielgruppen
- Information, Beratung, Motivierung von Einzelnen
- Einzelberatung und Gruppenarbeit
- Informationssammlung und Informationsaufbereitung
- Ermittlung von Weiterbildungsbedarf, Trägerberatung (vgl. Tippelt 1997)

Bildungsberatung spielt trotz dieser Vielfalt und Unschärfe eine Schlüsselrolle bei der Förderung des lebenslangen Lernens: Sie soll Nachfrage und Angebote im Bildungsbe-

reich passgenauer zusammenbringen, eine effiziente und effektive individuelle Bildungsplanung möglich machen (vgl. OECD 2004). Sie kann dazu beitragen, Qualitätsstandards für Bildungsangebote zu entwickeln. Dazu sind integrative, ganzheitliche Angebote, die einen individualisierenden und biografischen Zugang zu den Zielgruppen mit einbeziehen und neben Transparenz auch Orientierung schaffen, unbedingt notwendig (wie z. B. durch Datenbanken oder Portale). Die Herstellung von Transparenz im Bildungsmarkt ist aber nicht ausschließlich für das bildungsferne Klientel von großer Bedeutung. Wie die Ergebnisse des Berichtsystems Weiterbildung zeigen, glauben 51% der 19–64-Jährigen im Bundesgebiet, einen guten Überblick über diejenigen Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben, die für sie infrage kommen, und 35% wünschen sich mehr Information und Beratung über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten. Allerdings ließen sich lediglich 11% der Befragten über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten beraten (vgl. Kuwan et al. 2006). Erforderlich erscheint daher eine optimale Vermittlung zwischen Nachfrage und Angebot im Bildungsbereich in der Region. Dazu notwendig sind regionale Kooperationen, die Koordination und Abstimmung ermöglichen, so dass Ressourcen zielgerichteten Einsatz finden und Qualität gesteigert werden kann.

Die Forderung des lebenslangen Lernens und die gleichzeitig veränderten Rahmenbedingungen des Lernens Erwachsener (z. B. Abnahme normierter Berufsverläufe, Gestaltung der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie, stärkere Beachtung non-formaler, bzw. informeller Lernkontexte, Einbezug neuer Medien, Entwicklung lernender Organisationen) zeigen die Notwendigkeit und Aktualität von Beratung (vgl. Schiersmann/Thiel 2004) und machen den Ausbau der Bildungsberatung notwendig. Dieser durchaus hohe Bedarf hat bislang zumindest in Deutschland weder nennenswerte praktische Konsequenzen nach sich gezogen oder die Entwicklung einer ausdifferenzierten Beratungstheorie vorangetrieben noch die Zahl der empirischen Untersuchungen in diesem sehr diffusen Feld gesteigert (vgl. Schiersmann/Thiel 2004).

8.1 Strukturelle Ausgestaltung des Beratungsfeldes

Die Notwendigkeit eines umfassenden Beratungsangebots wirft die Frage nach der optimalen Struktur bzw. Institutionalisierung dieses Angebots auf. Die heterogene Struktur der Weiterbildung und der Bildungswege insgesamt, aber auch die Individualisierung der Interessen und Lernanforderungen lassen die Herausbildung von einer dominierenden Institutionalisierungsform nicht zu, so dass verschiedene Konzepte und Ausgestaltungsformen wichtig werden, die unter Einbezug der Realisierungsmöglichkeiten auf die aktuellen Bedarfe reagieren.

Es lassen sich vier Möglichkeiten der Ausgestaltung des Bildungsberatungsfeldes unterscheiden (vgl. Schiersmann/Thiel 2004):

- Verstärkte Integration von Beratung in pädagogisches Handeln: Lernberatung als Teil des Qualifikationsprofils aller Weiterbildner/-innen und Lehrer/-innen.
- Bildungsberatung als Teilaufgabe verschiedener Institutionen: Beratung als Aufgaben von Kammern und Gewerkschaften, allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen.
- Bildungsberatung durch eigenständige Institutionen: autonome Weiterbildungsberatungsstellen v. a. für Personen, die nach neuen Erwerbsperspektiven suchen. Staatliche oder städtische Schulberatungsstellen beraten Schüler/-innen und ihre Eltern z. B. bei schulischen Lern- und Leistungsproblemen sowie bei Übergängen zwischen den unterschiedlichen Schularten.
- Bildungsberatung als Aufgabe von Netzwerken bzw. Kooperationsverbänden: Regionale Netzwerke nehmen einerseits Orientierungsberatung (i. S. einer Clearingfunktion) wahr, andererseits bauen sie auch selbst Beratungsagenturen (wie z. B. Lernläden) auf.

Auch die Netzwerke der Lernenden Regionen haben Bildungsberatungsdienstleistungen als ein zentrales Schwerpunktthema. Fast alle Netzwerkmanager/-innen (94%, erste Befragung³⁴) berichten über Angebote in den Bereichen „Beratungsdienstleistungen“. In dieser ersten quantitativen Befragung wurden die Netzwerkmanager/-innen auch nach Veränderungen ihrer Angebote im letzten Jahr vor der Erhebung befragt. Die deutlichste Zunahme von Angeboten erfolgte in den Bereichen „Bildungsmarketing“ und „Beratungsdienstleistungen“. 59% der befragten Netzwerkmanager/-innen geben eine Zunahme von Angeboten der Aktivitäten im Bereich „Beratungsdienstleistungen“ an. Nur selten kam es zu Rückgängen (3%). Damit weist dieses Handlungsfeld neben dem „Bildungsmarketing“ die größte quantitative Verbreitung und zugleich auch die stärkste Veränderungsdynamik auf.

Für die Entwicklung der entsprechenden Beratungsdienstleistungen ist die Vernetzung und Kooperation der an Bildung und Bildungsberatung beteiligten Einrichtungen und damit auch die Institutionalisierung der Beratung Voraussetzung. Allerdings benötigen Institutionen eine professionelle Struktur, die darüber hinaus auch als Anstoß zum Lernen in den beteiligten Organisationen dienen soll. Aus den qualitativen Daten der wissenschaftlichen Programmbegleitung lassen sich die für eine Institutionalisierung bzw. Vernetzung der Bildungsberatung notwendigen Partner ableiten. Wichtig erscheint die kommunale Anbindung der Beratungsstelle, die neben der „Türöffnerfunktion“ (Gewinnung weiterer Partner, Zugänge zu Strukturen) auch bei der Finanzierung und dem Ausbau der Beratungsstelle hilfreich sein kann. Allerdings wirkt die regional z. T. schlechte finanzielle Lage der *Kommunen* auch hemmend, wenn trotz guter Kontakte keine Unterstützung möglich ist. Auch die Wirtschaftsnähe hat sich als ein fördernder Faktor für die Beratung erwiesen, da durch den Einbezug und das Wissen ortsansässiger *Unternehmen* zusätzliche Kompetenz im berufsbezogenen Marktsegment eingebracht

³⁴ Erstbefragung der Netzwerkmanager/-innen 2005.

und die Beratung professionalisiert wird. In einigen Netzwerken ergab sich eine positive Kooperation mit den *Arbeitsagenturen* und den *Schulen*, die sich bei der Ansprache von unterschiedlichen Zielgruppen der Beratung als förderlich erwiesen hat. Durch den Einbezug von regional ansässigen *Hochschulen* in die Arbeit der Beratungsstelle konnte neben aktuellem Forschungswissen auch die Zusammenarbeit mit Praktikanten/-innen sowie eine Rückspiegelung praktischer Herausforderungen an die Wissenschaft und Forschung ermöglicht werden.

8.2 Aufgabenfelder und Kontexte

In einer der wenigen Erhebungen in diesem Feld unternahmen Schiersmann und Remmele (2004) den Versuch einer Systematisierung von Beratungsformen und Beratungsanbietern. Sie unterscheiden zwei Bereiche der Beratung:

- Personenbezogene Beratung: Kompetenzentwicklungsberatung/Weiterbildungsberatung und Lernberatung
- Organisationsbezogene Beratung: Qualifizierungsberatung für Betriebe und Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen

Beide Bereiche der Beratung stellen Aufgabenfelder von regionalen Netzwerken – wie die Lernenden Regionen – dar.

Die Analyse der qualitativen Daten aus den Netzwerken der Lernenden Regionen zeigt unterschiedliche Aspekte auf. Die den Beratungsstellen der Lernenden Regionen zugrunde liegende Vernetzung und Kooperation unterschiedlicher Einrichtungen bedingt, dass die beteiligten Institutionen ihre eigenen Profile schärfen und die Kompetenzen der anderen kennenlernen. Dies kann dann auch für die Beratung der Endnutzer hilfreich sein. Die Beratung findet hier oftmals als Orientierungsberatung statt, die für die Ratsuchenden Transparenz schafft und sie an die passende Beratungsstelle in der Region weitervermittelt. So profitieren die spezifischen Beratungsstellen der Region von der Beratungsarbeit des Netzwerks und können sich auf ihr spezifisches Kerngeschäft konzentrieren. Negativ wirkt dagegen eine Fülle von hochspezialisierten Beratungsstellen einer Region, die untereinander nicht vernetzt sind, da dies neben uneffizienten und langwierigen Kommunikationsprozessen auch für den einzelnen Ratsuchenden eine starke Intransparenz mit sich bringt.

Die Beratungssituation

Die Bildungsberatung sollte wie jede Art von Beratung von der Freiwilligkeit der Ratsuchenden geprägt sein, eine Gleichwertigkeit von Beratern/-in und Ratsuchenden anstreben und die Verantwortung der Ergebnisse bzw. Lösungen des Beratungsprozesses beim Ratsuchenden belassen (vgl. Sauer-Schiffer 2004). Beratung findet immer in einer nicht-standardisierten Situation statt, d.h. dass „die Interaktion individuell bedeutsam ist und

ein reflexives Element enthält“ (Schiersmann/Thiel 2004, S. 899). So werden oftmals die kommunikations- bzw. interaktionsbezogenen Beratungselemente mit einer direkten Form der Informationsvermittlung verbunden. Zu den Kompetenzen einer/-s Berater/-in gehört demnach nicht nur das Einfühlen in die konkrete Lebens- und Arbeitssituation des Ratsuchenden, sondern auch Wissen und Informationsweitergabe über das Bildungsangebot und die damit verbundenen Rahmenbedingungen. In diesem Zusammenhang können drei Typen von Beratung unterschieden werden (vgl. Gieseke 2000; Schiersmann/Thiel 2004; Schiersmann/Remmele 2004):

- *Informative Beratung*: Die Ratsuchenden haben vor Beginn der Beratung bereits die relevanten emotionalen, kognitiven und motivationalen Fragen geklärt. Der Berater/ die Beraterin benennt Alternativen und gibt Entscheidungsanregungen, indem sie/ er auf den aktuellen Informationsstand verschiedener Informationssysteme zurückgreift. Eine wichtige Voraussetzung ist ein grundlegendes pädagogisches Wissen über die Bildungslandschaft.
- *Situative Beratung*: Der/die Ratsuchende weiß, für welche Lebenssituation er/sie eine Beratung und Hilfe braucht. In der Beratung werden Motive, Interessen und Realisierungsmöglichkeiten geklärt und die Bedürfnisse des/-r Ratsuchenden in den Mittelpunkt gerückt.
- *Biografieorientierte Beratung*: Diese Form der Beratung betrifft Personen, die zu Beginn noch keine eindeutigen Fragen und Suchrichtungen formulieren können, aber trotzdem einen umfangreichen Beratungsbedarf erkennen. Hierbei erscheint es notwendig, generelle persönliche Lebensperspektiven mit Bildungsfragen zu verknüpfen.

Bei den Beraterinnen und Beratern sind daher kommunikative, reflexive, systemische und wissensbasierte Kompetenzen notwendig und der Einsatz von Beratungskonzepten bzw. spezifischen Methoden und Verfahren erforderlich. In Deutschland fehlt allerdings ein einheitliches theoretisches Konzept, so „dass in der Praxis lediglich knapp die Hälfte der BeraterInnen sich auf eine Beratungstheorie beziehen“ (Schiersmann/Thiel 2004, S. 900).

Wie die qualitativen Ergebnisse unserer Wissenschaftlichen Begleitung zeigen, konnten die Beratungseinrichtungen der Lernenden Regionen und ihre Berater/-innen unterschiedliche Beratungsformen, Konzepte und Kompetenzen entwickeln und ausbauen. Dafür ist in der Beratungsstelle v. a. eine positive Atmosphäre förderlich, um den Ratsuchenden den Weg in die Beratungsstelle zu erleichtern und Schwellen zu senken. Dagegen wirken zu geringes Engagement der Mitarbeiter/-innen und Initiatoren und mangelnde Zusammenarbeit mit kooperierenden Einrichtungen (z.B. durch ungünstige Kompromisse) negativ auf die Atmosphäre und damit auf die Beratung. Von Seiten der/-s Beraters/-in in den Beratungsstellen der Lernenden Regionen wird es als zentral angesehen, eine Vertrauensbasis zu schaffen und positive Beziehungen zwischen Berater/-in und Ratsuchenden aufzubauen. Die damit verbundene (Träger-) Neutralität wirkt ebenfalls förderlich.

„Sie [die Ratsuchenden] kommen gerne hierher, sie sagen, es ist nicht das Amt, es ist eine andere Atmosphäre, also ich kann auch mal Frust loslassen, ich weiß, dass das nicht weitergetragen wird. Wir schauen auch, welcher Berater passt zu welchen zu Beratenden.“ (Interview 9_2)

Daneben ist es auch wichtig, die auf den jeweiligen regionalen Bedarf und spezielle Zielgruppen abgestimmte „Form“ der Beratungsinstitution zu finden. So kann ein Lernladen (Beratungseinrichtung mit niedrigrschwelligem Zugang) besonders gut die Schwellen für Bildungsferne senken:

„Erfolgreiches und zentrales Produkt sind die Lernläden mit ihrem wohnortnahen, niederschwelligen und trägerneutralen Beratungsangebot für alle Schichten der Bevölkerung.“ (Interview 9_4)

Beeinflusst wird die Arbeit in den Beratungsstellen – folgt man den Aussagen der Netzwerkvertreter/-innen – auch durch vorhergehende negative Beratungserfahrungen der Ratsuchenden aus anderen Stellen. Um diesem Effekt entgegenzuwirken, sind wiederum spezifische Beraterkompetenzen erforderlich, die mit besonderem Hintergrundwissen spezielle Zielgruppen beraten. Dies erfordert eine Professionalisierung und damit auch adäquate Qualifizierung der Berater/-innen. Häufig ist der Professionalisierungsgrad auch aufgrund bundesweit fehlender Standards (s.o.) nicht sehr ausgeprägt.

Für die Arbeit in der Beratung ist die Rückmeldung über erfolgreiche Beratungen wichtig für die Motivation der Berater/-in und die weitere Beratungsarbeit. Ein Netzwerkakteur beschreibt dies wie folgt:

„Das [der Erhalt von Rückmeldungen] ist für uns natürlich immer ganz erfreulich, weil wir dann eine ganz direkte Beziehung haben, und wenn jemand viermal oder fünfmal bei uns war und dann endlich den Kurs bekommen hat, nach dem er gestrebt hat, dann ist das für uns auch ein Erfolg.“ (Interview 9_3)

Allerdings berichten viele Akteure auch von der Schwierigkeit, die Beratungserfolge zu erfassen, da man einerseits die Personen nicht weiter begleitet (Zusicherung der Anonymität) und andererseits auch nicht klar ist, durch welche Kriterien der Erfolg einer Beratung messbar wird.

Daneben spielt die Kooperation mit anderen Einrichtungen und Multiplikatoren (z.B. Weiterbildner/-innen, Lehrer/-innen, Berater/-innen anderer Beratungsstellen) eine große Rolle für die Beratungsarbeit, da durch die Zusammenarbeit gezielt Bedarfe der Ratsuchenden weitergegeben werden können. Die erzielten Erfolge lassen sich auch als Teil der Marketingaktivitäten nutzen (vgl. weiter unten: Marketing und Qualitätssicherung für Beratungsleistungen).

Der Einbezug von Datenbanken

Das Bereitstellen von Information und Beratung über Bildungs- und Lernmöglichkeiten ist neben der nun häufig angesprochenen Vor-Ort-Beratung auch unter Zuhilfenahme von Datenbanken möglich. Die Bedeutung von IKT-/internetgestützten Informations- und Datenbanksystemen ist für die Beratung zentral geworden, auch weil dadurch Transparenz durch die Aufnahme von Beratungsanbietern in Weiterbildungsdatenbanken geschaffen werden kann (vgl. Schiersmann 2006a). Die Ratsuchenden können damit im Vorfeld der Beratung nach Informationen suchen oder auch nach der Beratung gezielt weitere Details über Bildungsmöglichkeiten erfahren. An vielen Beratungsstellen werden Datenbanken auch in der konkreten Beratungssituation eingesetzt. Wie das Berichtssystem Weiterbildung (2006) zeigt, ist die Zahl der Nutzer/-innen von Weiterbildungsdatenbanken seit 1994 (3%) leicht gestiegen und lag 2003 bei 6% der 19–64-Jährigen.

Die Ergebnisse unserer Befragungen zeigen, dass viele Lernende Regionen zur Unterstützung ihrer Beratungsarbeit Datenbanken einrichten konnten. Die qualitativen Ergebnisse machen deutlich, dass die Verständigung über eine gemeinsame Nutzenvorstellung der Datenbank sowie die Nutzung der Datenbank als gemeinsame Schnittstelle zwischen den Partnern im Netzwerk (Bildungsträgern) und als zentrale Informationsgrundlage der Beratungen als die größten Vorteile angesehen werden. Die Datenbank sollte dabei zielgruppenspezifisch aufgebaut sein, Angebote müssen georeferenziert, d.h. auf die Region und ihre Besonderheiten abgestimmt sein.

„Es ist eine Datenbank, die aber sehr benutzerfreundlich ist und quasi online ganz gezielt den Zugriff auf alle Weiterbildungsaktivitäten der Region erlaubt. (...) Und darüber hinaus ist es einfach eine Plattform für jegliche Art von Weiterbildungsthemen.“ (Interview 17_4)

Ein kundenspezifischer Aufbau und die fortwährende Aktualisierung der Datenbank sind Voraussetzung für einen längerfristig erfolgreichen Einsatz. Um die Aktualität der Datenbank zu gewährleisten, ist die ausreichende Ausstattung der Verantwortlichen mit Zeit, Kompetenzen und Finanzen notwendig.

„Die Herausforderung ist natürlich, (...) dass man immer die neuesten Bildungsangebote aus der Region zieht, dass man auch die neuesten Informationen zur Verfügung stellt, weil sonst würde die ganze Arbeit der Plattform nichts nützen, weil was nützt mir eine Datenbank, auf der ein halbes Jahr alter Stand ist. Da ist es auf jeden Fall wichtig, dass man wirklich jemanden speziell, sag ich jetzt mal, mit einbinden muss, der nur mit der Pflege der Datenbank beschäftigt ist.“ (Interview 15_1)

Zielgruppen

Das Selbstverständnis wie auch Ziele und Anliegen der Beratungsstellen beeinflussen den jeweils angesprochenen Kreis der Ratsuchenden. So sprechen Weiterbildungsberatungsstellen, Weiterbildungseinrichtungen und Arbeitsämter Problemgruppen des Ar-

beitsmarktes an. In eigenständigen Weiterbildungsberatungsstellen, aber auch Weiterbildungseinrichtungen sind Frauen (allgemein sowie berufliche Wiedereinsteigerinnen) eine besondere Zielgruppe. Kammern und Betriebe fokussieren ihre Arbeit dagegen auf Fach- und Führungskräfte bzw. auf aufstiegsorientierte Zielgruppen (vgl. Schiersmann/Thiel 2004).

In den Lernenden Regionen bedingt die Heterogenität der Beratungsangebote auch eine große Vielfalt an Zielgruppen. Sehr häufig sind die sogenannten bildungsfernen Schichten angesprochen. Darunter fallen auch die in den Interviews häufig genannten Zielgruppen der Migranten/-innen, Analphabeten/-innen und Arbeitslosen. Eine weitere große Zielgruppe sind Unternehmen und Betriebe und ihre Mitarbeiter/-innen, wobei das Beratungsangebot im Schwerpunkt an die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) der Region gerichtet ist. Das Angebot der Lern- und Berufsberatung spricht dagegen häufig Schüler/-innen und ihre Eltern, Studenten/-innen und Auszubildende an.

„Aufgrund der Nachfrage haben wir uns auch der Zielgruppe der Auszubildenden zugewandt. Hier (...) ist es ganz, ganz typisch, dass viele Jugendliche erst mit 25 Jahren dahinterkommen, jetzt wird es aber Zeit, dass du was tust, häufig keinen Schulabschluss haben und wir dann mit ihnen einen Berufswegeplan erarbeiten, der auch berücksichtigt, dass sie über den zweiten Bildungsweg jetzt erst einmal den Schulabschluss erwerben müssen und (...) dann Step by Step der weitere Weg fortgesetzt werden kann.“ (Interview 9_3)

Als vierte große Zielgruppe werden Frauen aller Altersgruppen, speziell Berufsrückkehrerinnen und Mädchen genannt. Eher selten gelten Senioren/-innen und Ehrenamtliche als angesprochene Zielgruppe des Beratungsangebots. Allerdings haben viele Netzwerke auch keine speziellen Zielgruppen, sondern sprechen mit ihrem Beratungsangebot alle Menschen an.

„Das Klientel, was wir seit Beginn (...) haben, bezeichnen wir immer von 9 bis 99. Wir haben also hier die Ansprechpartner, die Eltern, die für ihr Kind eine ziemlich nahe Ausbildung, eine Ballettausbildung suchen, eine Sprachausbildung, da geht es los. Wir haben dann die Schule ab der 7. Jahrgangsstufe, wo wir die Schulen aufsuchen, (...) Das setzt sich ganz konkret dann neunte, zehnte Klasse fort, wo wir auch Bewerbungstraining anbieten, wo wir Lerntypberatung machen, das ist so immer der Wunsch der Schüler, wo wir sagen, bitte Lerntypberatung. Wir gehen in die Schulen (...), die Schüler kommen in Kleingruppen hierher (...).“ (Interview 9_2)

In der Ansprache der Zielgruppen ist es für die Akteure in den Netzwerken wichtig, dass die Ratsuchenden gerne in die Beratungsstelle kommen, die Berater/-innen Offenheit und Ansprechbarkeit vermitteln und die z.T. vorhandenen Ängste im Gespräch abbauen, um eine gute Vertrauensbasis im Umgang mit den unterschiedlichen Zielgruppen zu schaffen. Als schwierig erweist sich in den Lernenden Regionen die Anspra-

che von Menschen aus sozialen Brennpunkten, aber auch die Gewinnung zahlungskräftiger Kunden/-innen.

Finanzierung

Immer wieder wird die finanzielle Beteiligung der Ratsuchenden an den Kosten der Beratung diskutiert. Gerade die oftmals geringe Bereitschaft, öffentliche Mittel für eine trägerunabhängige Bildungsberatung zur Verfügung zu stellen, bringt den Versuch mit sich, die Klienten in die Finanzierung einzubeziehen. In der Befragung von Schiersmann/Remmele (2004) wird allerdings deutlich, dass die Mehrheit der befragten Berater/-innen in Weiterbildungsberatungsstellen (71%) davon ausgehen, dass „viele Ratsuchende überhaupt nicht in der Lage sind, Geld für die Beratung zu zahlen“ (S. 66).

Auch in den Beratungsdienstleistungen der Lernenden Regionen müssen sich die Akteure mit der Erwartung, dass die Beratung eine kostenlose Dienstleistung sein soll, auseinandersetzen und meistens die Bereitschaft, dafür zu zahlen, erst schaffen. Allerdings ist in der Regel nicht möglich, die bildungsfernen Zielgruppen in die Finanzierung mit einzubeziehen. Einige Bildungsberater/-innen unterbreiteten den Vorschlag, freiwillige Abgaben in Form von Spenden einzuführen, um jeder/-em Ratsuchenden auch die Chance zu geben, einen persönlichen Beitrag zu leisten. So kann die Beratung einerseits als Dienstleistung anerkannt und andererseits den Kunden/-innen das Gefühl der/-s „Almosenempfängers/-in“ genommen werden. Dieses Konzept konnte in einer Beratungsstelle der Lernenden Regionen erfolgreich umgesetzt werden, ersetzt allerdings nicht eine umfassende Basisfinanzierung der Bildungsberatung. Für die Form der vertiefenden Kompetenzberatung werden häufig bereits finanzielle Beiträge erhoben, die aber die Gesamtkosten nicht decken können.

Um eine ausreichende Basisfinanzierung der Bildungsberatung zu erreichen, müsste die finanzielle Beteiligung der Ratsuchenden an der Beratung sehr hoch sein. Allerdings ist dabei zu befürchten, dass die Ratsuchenden die Beratung dann nicht mehr in Anspruch nehmen und v. a. finanzschwache Bürger/-innen sich dies nicht leisten können. Viele Akteure der Lernenden Regionen sehen darin ein Dilemma, das aktuell noch nicht gelöst ist. Auswege scheint es z. B. durch die kommunale Anbindung der Beratung oder die Fokussierung auf finanzstärkeres Klientel (verbunden mit der Staffelung der Preise nach Verdienst) zu geben. Eine sich selbst tragende Beratungsstelle ist allerdings auch hier nicht zu erwarten.

Marketing und Qualitätssicherung für Beratungsdienstleistungen

Gelungene Beratungsdienstleistungen in den Lernenden Regionen gehen mit einem guten Marketing und der Qualitätssicherung der Produkte einher. Förderlich für die Umsetzung dieser Marketingleistungen ist nach Einschätzung der Netzwerkakteure die Mund-zu-Mund-Propaganda, die für viele Beratungsstellen einen sehr wichtigen Aspekt darstellt, ihr Angebot bei den Ratsuchenden zu verbreiten. Auch eine Zusammenarbeit mit anderen Beratungsstellen sowie „fachfremden“ Einrichtungen (z. B. Kliniken) kann

zum Marketing der Beratungsdienstleistung beitragen, wenn z. B. Empfehlungen gegeben und Ratsuchende weiterverwiesen werden. Darüber hinaus konnte die Datenbank als Marketinginstrument genutzt werden, um das Angebot der Beratungsstelle bekannt zu machen. Dadurch wurden auch oftmals wichtige Kooperationspartner gewonnen. Hemmend wirkten in diesem Zusammenhang die geringen Ressourcen und zu wenig Engagement der beteiligten Akteure.

In der quantitativen Befragung³⁵ der Netzwerkmanager/-innen nehmen die Beratungsdienstleistungen in der erzielten Breitenwirkung den 4. Platz ein. Lediglich 10% der Netzwerkmanager/-innen sehen in den Beratungsdienstleistungen die größte im Netzwerk erzielte Breitenwirkung (vgl. Abb. 8.1). Ähnliche Rangplätze ergeben sich bei der Frage nach der Marktfähigkeit und der wichtigsten Innovation, wobei die Beratungsdienstleistungen hier den dritten und fünften Rangplatz belegen.

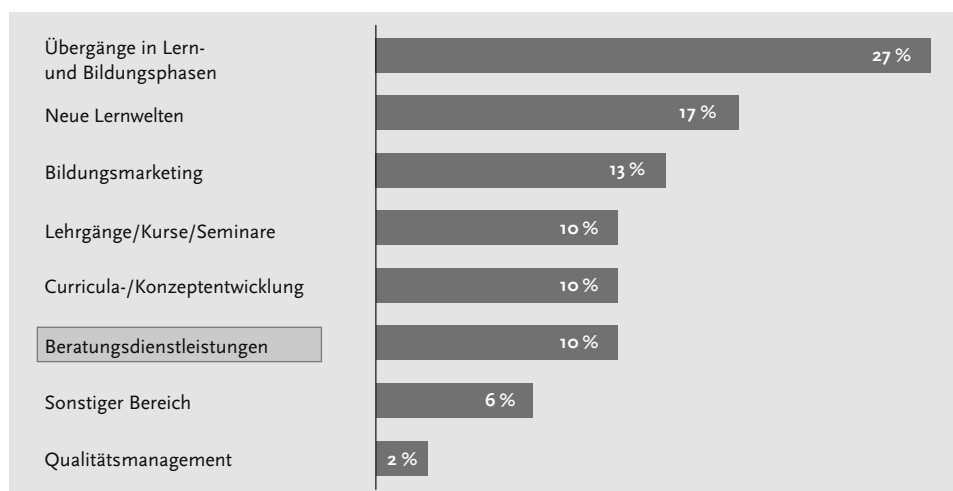


Abb. 8.1 In welchem Bereich haben im Netzwerk erarbeitete Ansätze die größte Breitenwirkung erzielt?
Basis: 52 Netzwerkmanager/-innen, Zweitbefragung 2006

Aus Sicht der Netzwerkpartner stellen „Beratungsdienstleistungen“ gemeinsam mit „Lehrgängen/Kursen/Seminaren“ am häufigsten den Bereich, aus dem die wichtigsten Innovationen kamen (Netzwerkmanager/-innen: Rangplatz 5). Hinsichtlich der beiden anderen Indikatoren unterscheiden sich die Einschätzungen von Netzwerkpartnern und Netzwerkmanagern/-innen für diesen Bereich nicht nennenswert.

Beratung ist aber nur förderlich, wenn die Angebote qualitativ gut sind. Unpassende oder schlechte Bildungsangebote behindern eine gute Beratungsarbeit bzw. machen sie unmöglich.

³⁵ Basis: 52 Netzwerkmanager/-innen, Zweitbefragung 2006.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen eine Bedeutungszunahme der Beratung als interaktive, kommunikative Begleitung mit dem Interesse an reflexiven Gesprächen zur individuellen Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungsfindung.

Durch die Erweiterung der Angebotsformen im Handlungsfeld „Beratungsdienstleistungen“ in den Lernenden Regionen konnte der Forderung einer Ausweitung in diesem Bereich entsprochen werden. Auch wenn die Finanzierung nicht immer einfach und zudem das Klientel sehr heterogen ist, waren die Netzwerke in der Lage, durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen Angebote zu schaffen, die durchaus tragfähige Ansätze der Beratungsdienstleistungen darstellen und den Ratsuchenden auf ihrem Weg des lebenslangen Lernens eine wertvolle Unterstützung bieten.

8.3 Fazit

Beratungsdienstleistungen nehmen in den Netzwerken der Lernenden Regionen einen hohen Stellenwert ein und zeichnen sich durch zahlreiche Angebotsschwerpunkte aus, wie Weiterbildungsberatung, Lernberatung, Kompetenzberatung und Orientierungsberatung.

Die Netzwerke der Lernenden Regionen tragen zur Institutionalisierung und Strukturierung der Bildungsberatung bei, indem sie wichtige regionale Partner am Aufbau der Bildungsberatungsstellen beteiligen und dabei die Trägerneutralität der gemeinsamen beratenden Einrichtung sicherstellen. Um eine regionale trägerneutrale Bildungsberatungsstelle zu schaffen, die als Schnittstelle zwischen Angebot und Nachfrage fungieren kann, müssen die Akteure zunächst ihre jeweiligen Einrichtungsprofile schärfen. In einem nächsten Schritt kann darauf aufbauend die Transparenz der Angebote hergestellt werden. Durch die gemeinsame Netzwerkarbeit wird so der Aufbau von regionalen Datenbanken gefördert, die zu einer professionellen und zielgruppenorientierten Beratungsarbeit befähigen. Das im Netzwerk entstandene Vertrauen sowie eine geringe Personalfuktuation unterstützen die professionelle Arbeit der Berater/-innen. Zudem dient die Kontinuität der Beratungsprozesse innerhalb der beteiligten Einrichtungen der Erfolgssicherung der Beratung.

Für die Bildungsberatung ist es wichtig, durch Adressatenorientierung das Beratungsangebot des Netzwerks an die Nachfrage der Zielgruppen anzupassen und somit zur optimalen regionalen Ausrichtung der Beratungsdienstleistungen beizutragen. Eine positive Atmosphäre in der neu entstehenden (Beratungs-)Institution erhöht die Reichweite der Beratung, weil sich Personen aus unterschiedlichen Schichten und Milieus in unterschiedlichen Lebenssituationen angesprochen fühlen. Dies fördert auch einen niedrigschwelligen Zugang zum Beratungsangebot und erleichtert die Ansprache und das Erreichen von bildungsfernem Klientel. Daher ist Beratung dann effektiv, wenn sie vielsei-

tige Formen anbietet, wie die persönliche Beratung in den Beratungsstellen und Lernläden, die Nutzung von Datenbanken, die Beratung per E-Mail und Chat und die aufsuchende Beratung für bildungsferne Gruppen.

Wichtig ist auch eine aufsuchende Ansprache in der jeweiligen Lebenssituation der Ratsuchenden. Auf Seiten der Berater/-innen sind spezifische Beraterkompetenzen (z. B. zielgruppenspezifisches Hintergrundwissen) notwendig. Durch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Berater/-innen entstehen im Sinne der Professionalisierung Synergien, die dann wiederum den Ratsuchenden zugutekommen.

Die Anbindung an die Kommune kann die Grundlage für eine umfassende und auch trägerneutrale Beratung erleichtern und die Beratungsstellen nachhaltig unterstützen. Da die Finanzierung der Bildungsberatungsstellen in den meisten Fällen nicht aus eigenen Mitteln gesichert werden kann, ist der Einbezug der Kommune zur Aufrechterhaltung der Basisfinanzierung wichtig.

Die Lernenden Regionen unterstützen durch ihre Netzwerkstruktur also den Aufbau trägerneutraler Bildungsberatung, schaffen ein zielgruppenorientiertes Angebot für alle Bevölkerungsgruppen im Sinne des lebenslangen Lernens und sind darüber hinaus eine Schnittstelle zwischen dem Bildungsangebot und der Bildungsnachfrage in der Region.

9 Neue Lernwelten

PETER SCHÖNFELD/NILÜFER PEKINCE/CLAUDIA STROBEL

Die Verwirklichung der Leitidee des lebenslangen Lernens wird u. a. durch Veränderungen der Lehr- und Lernkultur geprägt. Neben dem formal-institutionalisierten Lernen gewinnen informelle und non-formale Lernprozesse immer stärker an Bedeutung (vgl. Longworth 2002; Schiersmann 2006b). Eine wachsende Aufmerksamkeit in Theorie und Praxis erhält insbesondere das Lernen in der Arbeit. Die Bewältigung von Arbeitsaufgaben geht mit der aktiven Suche nach Wissen, mit seiner Verinnerlichung sowie mit der Entwicklung von Kompetenzen einher. Hier zeigt sich eine Veränderung des individuellen Weiterbildungsverhaltens, das immer mehr auf die selbstständige Erschließung von Bildungsinhalten durch die Lernenden zielt. Im Zuge dieser Veränderung gewinnt auch die Ausprägung von Selbstlernkompetenz zunehmend an Bedeutung. Angesichts dessen verändert sich auch die Rolle des Lehrenden (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1999). Die Funktion des Unterrichtens wird durch die Funktionen des Begleitens, Beratens und Unterstützens wenn nicht ersetzt, so doch zumindest ergänzt.

Im engen Zusammenhang mit dieser didaktischen Entwicklung entstehen neue Lernwelten. Sie zu erschließen bedeutet im Kern, Lebensbereiche außerhalb der traditionellen Schulungseinrichtungen als zusätzliche Räume für das lebenslange Lernen zu identifizieren und zu nutzen.

Die Vieldeutigkeit und Unschärfe der Metapher „Lernwelt“ (vgl. Siebert 2000) erschwert die Aufgabe, die vielfältigen Ansätze im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“ im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ zu identifizieren, voneinander abzugrenzen, zu systematisieren und für die weitere Entwicklung von Theorie und Praxis aufzubereiten. Vorgefundene Definitionen des Begriffs bieten kaum befriedigende Anhaltspunkte zur Bestimmung seines Umfangs und zu seiner inneren Differenzierung. Sie erweisen sich zudem als sehr beobachtungs- und kontextabhängig. Der Ansatz der Wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, die in den qualitativen Befragungen der Netzwerkakteure gewonnenen empirischen Erkenntnisse und Informationen nach erkennbaren Mustern zu sortieren, zu strukturieren und auf dieser Grundlage Kategorien zu bilden, erweist sich vor diesem Hintergrund gerade auch für die Beantwortung der Frage nach Merkmalen und Bestandteilen der Neuen Lernwelten als umso zielführender.

Auf diese Weise wird deutlich, dass das Schlagwort „Neue Lernwelten“ ein breit gefächertes Spektrum innovativer Ansätze im Bildungsbereich integriert. Auf der Ebene der *Lehr- und Lernarrangements* betreffen sie u. a. neue Lernwege und -kulturen, Lernorte und Lernzeiten, Themen, Lehr- und Lernformen, Mittel und Instrumente, Methoden und Verfahren. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang „komplexen Lehr- und Lernarrangements“ (Dilger 2001, S. 1) wie der Qualifizierung in Beschäftigungsprojekten und Übungsfirmen, lernortübergreifenden Lehr- und Lernarrangements sowie solchen didaktischen „Verbundsystemen“ (Siebert 2000, S. 11) wie Telelernen, „Virtuellen Akademien“ u. a. zu.

Auf der *Wirkungsebene* (Ebene der Anpassung und Anwendung der Lehr- und Lernarrangements auf neue Lernerbedarfe) zielen neue, innovative Ansätze auf individualisiertes, selbstgesteuertes, situiertes und modularisiertes Lernen. Siebert spricht in diesem Zusammenhang von der „mikrodidaktischen Öffnung“ (2000, S. 11) klassischer Lernformen durch Individualisierung, Projektorientierung und Lernberatung.

Die Möglichkeiten des individuellen Lernens und des Lernens in Gruppen werden durch Formen des interaktiven Lernens unter Nutzung von Computer, Internet und Lernsoftware bedeutend erweitert. Die „Neuen Medien“ spielen daher bei der Schaffung neuer Lernwelten eine besondere Rolle. Das Spektrum ihrer Einsatzmöglichkeiten reicht bis zur Gestaltung sogenannter virtueller Lernwelten, in denen neue Formen der Kommunikation und des Wissenserwerbs entstehen (vgl. Abicht/Dubiel 2002).

Für die Schaffung der o.g. didaktischen „Verbundsysteme“ sind Lernformen wie Blended Learning, das virtuelle Lernen mit Formen des Präsenzlernens verbindet, besonders effektiv. Da Neue Medien die Möglichkeiten informellen und non-formalen Lernens beträchtlich erweitern, besteht eine wichtige Herausforderung für ihre Nutzung im Bereich der Bildung darin, die betreffenden Lernformen sinnvoll mit formalen Lernangeboten zu verbinden. Zugleich macht das wachsende Gewicht von Formen des informellen und non-formalen Lernens die Dokumentation und Zertifizierung der auf diesem Wege erworbenen Qualifikationen immer zwingender erforderlich. Aus diesem Grund sind Aktivitäten zur Einführung von Profil- bzw. Bildungspässen ein organischer Bestandteil der Bemühungen um die Schaffung neuer Lernwelten.

Diese Maßnahmen und Aktivitäten tragen dazu bei, traditionelle Grenzen zwischen den Bereichen des Bildungswesens zu überwinden und Grundlagen für die Organisation des lebenslangen Lernens als vernetzter und zielgruppenübergreifender Prozess zu ermöglichen. Die Bereitstellung von Angeboten im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“ muss den Bedingungen des lebenslangen Lernens und den damit verbundenen Notwendigkeiten der Förderung des selbstgesteuerten Lernens, der Bereitstellung adäquater Lernumgebungen sowie dem Wandel des individuellen Weiterbildungsverhaltens Rechnung tragen.

Es stellt sich die Frage, inwiefern es den Netzwerken der Lernenden Regionen in diesem Sinne gelingt, innovative Bildungsziele zu verwirklichen.

9.1 Verbreitung von Angeboten im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“

Die Online-Befragung von Netzwerkmanagern/-innen der Lernenden Regionen im Jahr 2006 machte im Hinblick auf das Thema „Neue Lernwelten“ Folgendes deutlich:

Geht es um die Frage, in welchem Handlungsfeld der Lernenden Regionen Angebote der Netzwerke die größte Breitenwirkung erzielt haben, dann rangieren die „Neuen Lernwelten“ mit 17% Anteil hinter „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ (27%) an zweiter Stelle. Die Anteilswerte der anderen Handlungsfelder liegen deutlich darunter. Die wichtigste im Netzwerk entwickelte Innovation betrifft für 12% der Netzwerkmanager/-innen die „Neuen Lernwelten“. Damit liegt dieses Innovationsfeld an dritter Stelle hinter „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ und „Bildungsmarketing“. Bei der Zunahme von Aktivitäten liegen die „Neuen Lernwelten“ im Mittelfeld, bei der Abnahme einschlägiger Aktivitäten rangieren sie allerdings mit deutlichem Abstand zu den anderen Handlungsfeldern an der Spitze (6%). Auch bei der Gesamtbewertung der Chancen auf Marktfähigkeit der Angebote liegt der Bereich „Neue Lernwelten“ deutlich hinter den anderen Handlungsfeldern zurück. Es folgen nur noch das Handlungsfeld „Qualitätsmanagement“ sowie eine größere Zahl inhaltlich nicht näher zuordenbare Angebote. Festzuhalten ist also eine deutliche Diskrepanz zwischen Breitenwirkung der Angebote im Bereich „Neue Lernwelten“ (2. Rang) und ihrer Marktfähigkeit (6. und damit vorletzter Rang).

In Ergänzung zu den eher skeptischen Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen sprechen die Antworten der Netzwerkpartner dafür, dass es einigen Netzwerken gelungen ist, im eher schwierigen Segment des E-Learnings erfolgreich Angebote zu platzieren. So findet sich z.B. in der Erstbefragung von 2005 ein relativ hohes Gewicht der Blended-Learning-Kurse mit Online- und Präsenzphasen in der priorisierenden Betrachtung der Marktfähigkeit vor allem bei Weiterbildungseinrichtungen und der Wirtschaft (14% bzw. 15%).

In den Lernenden Regionen werden Angebote zu den Neuen Lernwelten sehr häufig entweder als immanenter Bestandteil anderer Produkte und Leistungen oder isoliert im Rahmen einzelner Veranstaltungen entwickelt. Dies betrifft ganz wesentlich Angebote zur Nutzung der Neuen Medien. Als zentrale, umfassende Angebote für verschiedene Gruppen von Lernenden spielen die Neuen Lernwelten nur bei relativ wenigen Netzwerken eine Rolle. Diese Beobachtung korrespondiert mit der Erkenntnis aus der Befragung von 2005, dass „Neue Lernwelten“ als spezielles Handlungsfeld bei der Verbreitung von

Angeboten der Lernenden Regionen – nach den Handlungsfeldern „Bildungsmarketing“, „Beratungsdienstleistungen“, „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ und „Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung“ – den letzten Platz einnehmen.

Die qualitativen Daten geben eine Reihe von Anhaltspunkten und Befunden zum Handlungsfeld „Neue Lernwelten“, die es gestatten, diese Ergebnisse zu deuten und bestimmte Trends und Tendenzen abzuleiten.

9.2 Ziele und Zielgruppen im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“

Mit der Realisierung von Produkten und Leistungen im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“ verbinden die Lernenden Regionen ein sehr breites und vielgestaltiges Spektrum von Zielen. Gleichmaßen verschieden sind die aufgrund der qualitativen Analysen identifizierbaren Zielkategorien und -ebenen.

Im Vordergrund stehen *didaktische Zielstellungen* wie Verknüpfung von formellem und non-formalem Lernen, Förderung von Teamfähigkeit, Medien- und Sozialkompetenz, Erleichterung des Lernens komplexer und schwieriger Sachverhalte, individuelle Förderung der Lernenden, Differenzierung der Anforderungen an Lerngruppen, Transfersicherung in Bezug auf das Gelernte u. a.

Eng damit verbunden sind strategische Ziele wie die weitere Steigerung des Lernniveaus und die Verbesserung der Ausbildungsbedingungen, die Eröffnung neuer, zusätzlicher Zugänge zum Wissen über die Neuen Medien, die Erhöhung der Motivation zum Wissenserwerb und die Steigerung der Bildungsbeteiligung, das Erwecken von Neugier auf Wissen und das Aufzeigen von Möglichkeiten des Selbstlernens.

Einen hohen Stellenwert hat in den Netzwerken die Zielstellung, die *Idee einer neuen Lernkultur zu verbreiten* sowie das Nachdenken und die Diskussion über moderne, zukunftsgerechte Lehr- und Lernmethoden anzustoßen. U. a. geht es darum, Lernformen wie E-Learning bekannter zu machen und die bundesweite Vernetzung der Medienpädagogik zu fördern.

Auffallend breiten Raum nehmen im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“ Zielstellungen mit Bezug auf die Förderung der Kompetenzentwicklung in *Kindergarten und Schule* ein. Hier geht es darum, die Persönlichkeitsentwicklung generell und insbesondere die Entwicklung der Lernkompetenz sowie der sprachlichen, sozialen und motorischen Kompetenzen, die Erweiterung der musischen und kreativen Fähigkeiten und die Herausbildung von Medienkompetenz u. a. durch spielerisches Einüben zu fördern. Darauf

ist z.B. die Idee gerichtet, zur Entwicklung der Sinne der Kinder durch „Fühlen und Tasten“ u. a. sogenannte „Barfuß-Pfade“ mit verschiedenen Materialien einzurichten.

Damit wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass es, um den individuellen Lernbedürfnissen und -erfordernissen bereits im Kindes- und Schulalter noch besser gerecht zu werden, auch neuer, flexibler und differenzierter Instrumente bedarf. Die Netzwerke berücksichtigen in ihren Zielvorstellungen auch, dass die Gestaltung moderner Lehr- und Lernarrangements eine entsprechende Qualifizierung von Eltern und Lehrern sowie anderem pädagogischen Personal erfordert.

Angesichts des von der angespannten Arbeitsmarktsituation ausgehenden Problemdrucks in vielen Regionen ist die *Förderung der Arbeitsmarktfähigkeit von Arbeitslosen und Beschäftigten* eines der am meisten genannten Ziele der Netzwerke im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“. Hier geht es insbesondere darum, Wissens- und Kompetenzformen zu fördern, die für eine erfolgreiche Behauptung auf den Arbeitsmärkten wichtig sind. In diesem Kontext werden Zielstellungen genannt wie die Förderung einer unternehmensnahen Qualifizierung von Auszubildenden, die Unterstützung des Zugangs Jugendlicher zum Ausbildungsmarkt, die Konzeption und Erprobung von arbeitsmarktrelevanten Bildungsmodulen (wie z. B. Bewerbertrainings für die Arbeitsmärkte in benachbarten EU-Staaten) und die Lernkooperationen zwischen Unternehmen, Bildungsträgern und Jugendverbänden. Zu den häufig genannten Zielen dieser Kategorie gehört auch die Unterstützung des Wiedereinstiegs in den Arbeitsprozess.

Weitere von den Netzwerken überdurchschnittlich oft genannte Zielstellungen betreffen die *Förderung der Wettbewerbsfähigkeit der regionalen Wirtschaft*. Generell streben die Netzwerke an, die Qualität von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Unternehmen zu erhöhen. Ein wichtiges Ziel ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung und Umsetzung neuer Formen von Trainings und Trainingsmaterialien für Schulungen und betriebliche Unterweisungen, die dem Grundsatz folgen, Arbeit und Lernen zu verbinden. Weitere Ziele auf dieser Ebene betreffen die Initiierung und das Begleiten betrieblicher Lerngruppen, die Förderung von Lernpartnerschaften, die Verknüpfung des Wissens der verschiedenen Mitarbeitergruppen und den Versuch, kulturelle Bildungserfahrungen für den Arbeitsalltag produktiv zu machen. Im Fokus stehen dabei erwartungsgemäß weniger Großunternehmen als vielmehr die mittelständische Wirtschaft. Einen besonderen Schwerpunkt bilden hier Kleinunternehmen. Sie sollen z. B. bei der Organisation von problemlösenden, praxisbezogenen und zeitnahen Lernprozessen unterstützt werden. Unter anderem zielen die Aktivitäten der Netzwerke auf diesem Gebiet darauf ab, traditionelle Handwerksbetriebe an EDV-gestütztes Lernen heranzuführen. Das erfordert zugleich die Sensibilisierung des Mittelstandes für das Lernen im Betrieb.

In starkem Maße werden auch Ziele hervorgehoben, die der *Unterstützung der Regionalentwicklung* und insbesondere der *Förderung der regionalen Identität* dienen. Hier geht es nicht zuletzt darum, dem jeweiligen Raumtyp (ländlich, städtisch) mit Formen des

„Neuen Lernens“, vor allem mit der Nutzung modernster Bildungsmedien und -methoden gerecht zu werden. Besonders für ländliche, dünn besiedelte Räume werden in diesem Zusammenhang Aufgaben formuliert, die ihrer Erschließung sowie gegebenenfalls der Überwindung ihrer Isolation dienen. Einzelne in diesem Zusammenhang genannte Ziele dienen der Stärkung von Lernorten in kleinen Gemeinden, der regional spezifischen Verteilung von Bildungsangeboten mit Hilfe der Neuen Medien, der Förderung der Lern- und Medienkompetenz im kommunalen Bereich.

Zugleich sollen mit Mitteln des „Neuen Lernens“ regionale Traditionen bewahrt und weitergetragen werden. Als sehr wichtig wird vor diesem Hintergrund die Aufgabe betrachtet, Wissen über die betreffende Region in ihrer natürlichen und kulturell-historischen Einheit zu vermitteln.

Einen wichtigen Aspekt der Unterstützung der Regionalentwicklung mit Mitteln des „Neuen Lernens“ berührt das Ziel, *negativen demografischen Trends in der Region entgegenzuwirken*. Das betrifft insbesondere die Abwanderung junger, qualifizierter Kräfte, in einigen Regionen vor allem den Weggang junger, unverheirateter Frauen, mit dem schwerwiegende Bevölkerungsverluste in der Zukunft vorgezeichnet werden. Dem wollen die betreffenden Lernenden Regionen u.a. mit attraktiven, auf die Neuen Medien gestützten Lern- und Informationsangeboten begegnen. Angesichts dessen, dass sich unter regional-demografischem Aspekt auch das Schwergewicht der Zielgruppen für „Neues Lernen“ in Richtung der älteren Generationen verlagert, geht es darum, auch den *Zusammenhalt der Generationen* zu fördern.

Zu den wichtigsten Zielgruppen von Aktivitäten der Netzwerke zur Einführung von Formen des „Neuen Lernens“ in den Unternehmensalltag gehören neben den „klassischen“ Partnern Facharbeiter/-innen und Führungspersonal auch An- und Ungelernte, die durch die traditionellen Formen der Fort- und Weiterbildung sehr schwer erreichbar sind. Sie sollen u.a. Hilfe beim Üben des selbstständigen Lernens erhalten.

Mehrere Netzwerke zielen mit ihren Aktivitäten im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“ auch explizit auf die Beförderung der Chancen von Bürgern/-innen zur *demokratischen Teilhabe* am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben ab. Es geht dabei vorrangig um die *Integration* von Problemgruppen des Arbeitsmarktes und insbesondere um die Integration von Migranten/-innen. Hier werden u.a. Ziele genannt wie die Überwindung negativer Erfahrungen mit den „klassischen“ Formen beruflicher Weiterbildung, die Vermittlung positiver Lernerfahrungen und der Abbau von Schwellenängsten (u.a. durch eine lebens- und arbeitsweltorientierte Grundbildung für Migranten/-innen).

Gerade der Einsatz der Neuen Medien soll nicht zuletzt auch der Realisierung eigener *unternehmerischer Zielvorstellungen* der Netzwerke selbst und ihrer Mitglieder, insbesondere der Bildungsanbieter, dienen. Angesichts der durch die Nutzung der elektronischen Medien enorm erweiterten Möglichkeiten der Information, Kommunikation und Koope-

ration werden z. B. Ziele formuliert, die die Erzielung von Synergieeffekten, die Ausprägung von Alleinstellungsmerkmalen auf dem Bildungsmarkt und die Ressourcenersparnis durch eine sinnvolle Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Anbietern betreffen. So erläuterte ein Interviewpartner, dessen Projekt u. a. die Vernetzung von Volkshochschulen unter Nutzung der Neuen Medien beinhaltet:

„Im Prinzip ist Folgendes passiert: Jede Volkshochschule hat alleine vor sich hingearbeitet, ihr eigenes Programm ausgearbeitet, ihren eigenen Referentenpool. Und hier haben sich die sechs Volkshochschulen gesagt: Das machen wir anders. Wir werfen erst mal alles zusammen und machen ein einheitliches Ganzes daraus, weil das unterm Strich Geld spart, effektiver wird und Personal spart. Und, um auch das Zwischenmenschliche zu sehen, weil es sich besser arbeitet. Das wird zum Schluss dann so sein, dass die eine gemeinsame Internetdarstellung haben, jeder für sich, aber mit einem gemeinsamen Hintergrund, und der Dozentenpool und Referentenpool wird alles eins sein.“ (Interview 15_6)

9.3 Entwicklungen und Ergebnisse

Der gegenwärtige Stand und die erzielten Ergebnisse der Arbeit der Netzwerke im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“ werden von den befragten Akteuren nicht selten kritisch eingeschätzt. Thematisiert wird insbesondere das Verhältnis zwischen dem insgesamt hohen Aufwand für die Entwicklung adäquater Lehr- und Lernarrangements und dem häufig unter den Erwartungen der Akteure gebliebenen Ergebnis. Das betrifft auch die Erwartungen, die Resultate der Netzwerkarbeit über die geförderte Entwicklungsphase der Lernenden Regionen hinaus verstetigen zu können. Skeptisch wird von den Akteuren hierbei nicht die Notwendigkeit der Veränderungen der Lehr- und Lernkultur, die zur Schaffung sogenannter „Neuer Lernwelten“ notwendig sind, betrachtet, sondern sie befürchten eher eine mangelnde Einsicht der Adressaten in die Bedeutung und den Nutzen durch die Schaffung „Neuer Lernwelten“ sowie fehlende Bereitschaft, adäquate Ressourcen für die Weiterentwicklung auf diesem Gebiet bereitzustellen. So berichtete eine Netzwerkakteurin, dass man ihr das Engagement für die „Neuen Lernwelten“ mit den Worten vorgeworfen hat:

„Es ist zwar schön, das so nebenbei machen zu können. Aber sollen wir dafür den Matheunterricht kürzen? ... Oder: Sollen wir im betrieblichen Bereich dafür jetzt Geld ausgeben, wo wir doch überall einsparen müssen?.“

Ihr Kommentar dazu lautete: *„Ich glaube, ...dass man es eben nicht wirklich richtig schafft, aus beiden Richtungen gemeinsam zu wirken oder zu arbeiten, sondern das eben als Konkurrenz gesehen wird, zu sagen, wenn ich das eine mache, dann muss ich ja woanders kürzen. Dann entscheide ich mich erst einmal für das, was dann vermeintlich ... einen besser sichtbaren Verwertungszusammenhang hat.“* (Interview 3_2)

Im Folgenden wird diese Problematik in Bezug auf das E-Learning als ein grundlegender Aspekt des Neuen Lernens präzisiert. Die Umsetzung von elektronikgestütztem Lernen spielt in den Lernenden Regionen insgesamt eine zentrale Rolle bei der Verwirklichung „Neuer Lernwelten“. Die einschlägigen Maßnahmen, Produkte und Leistungen zielen insbesondere auf die Realisierung von Online-Kursen, Blended Learning, Coaching, Online-Beratung und Chat ab. Das trägt u. a. dem Erfordernis einer breiten Verfügbarkeit von Lernarrangements Rechnung, die dem Bedürfnis nach individualisiertem, modularisiertem „Learning on demand“ entsprechen. Bei der Konzipierung entsprechender Angebote setzten die Akteure der Lernenden Regionen insbesondere auf solche charakteristischen Merkmale des Produkts bzw. der Dienstleistung E-Learning wie die Überwindung raum-zeitlicher Restriktionen für Lernprozesse und die Unterstützung eines schnelleren und weniger aufwendigen Wissenserwerbs. Im Verlauf der praktischen Umsetzung der Konzepte wurde jedoch sichtbar, dass sich viele Zielvorstellungen nicht im geplanten Umfang erreichen ließen. So erwies es sich als problematisch, dass insbesondere „reine Online-Kurse“ bei den Nutzern/-innen bereits eine hohe Selbstlernkompetenz voraussetzen. Gerade im Rahmen niedrigschwelliger Bildungsangebote für lernferne Gruppen, die durch die Überwindung der Starre „klassischer Lernformen“ und die Entwicklung „Neuer Lernwelten“ in besonderem Maße angesprochen werden sollen, können die verschiedenen Formen des E-Learnings nur in einem relativ begrenzten Maße eingesetzt werden. Auch einzelne Versuche, vorzugsweise in ländlichen Räumen das Bildungsangebot in kleinen Gemeinden mit Hilfe der Neuen Medien zu verstärken, erwiesen sich als wenig aussichtsreich. In diesem Kontext entsteht und verstärkt sich in weiten Kreisen der potenziellen Nutzer/-innen ein Akzeptanzproblem für E-Learning, das vielfach noch durch die Fremdheit der Begriffswelt von virtuellem Lernen potenziert wird. In der Konsequenz wird E-Learning bevorzugt jenen Klienten angeboten, die bereits in der Lage sind, es zu nutzen. Das sind Zielgruppen, die nach Aussagen der Akteure ohnehin eine ausgeprägte Lernbereitschaft aufweisen und häufig zum Kern der Klientel von VHS und anderen Bildungsorganisationen gehören.

Angesichts dessen erweist sich E-Learning als ein problematisches Wachstumsfeld. Das zeigt sich in den Lernenden Regionen sowohl in der relativ pessimistischen Beurteilung seiner Marktchancen insgesamt als auch darin, dass das Angebot reiner E-Learning-Kurse zurückgeht, während bei Blended Learning ein Wachstum zu verzeichnen ist.

Bei den Akteuren der Lernenden Regionen ist hinsichtlich der Möglichkeiten des elektronikgestützten Lernens eine Desillusionierung eingetreten, die sie allerdings mit vielen anderen Schöpfern und Nutzern von E-Learning-Anwendungen teilen (vgl. Heinicke-Renner 2003; Freeman/Capper 1999). Es ist nicht zuletzt auch ein Ausdruck der allgemeinen Stimmung, dass die anfängliche Euphorie oft in eine übertriebene Skepsis umschlug. Das scheint weniger Ausdruck eines realen Bedeutungsverlustes von E-Learning zu sein als vielmehr ein Anzeichen dafür, dass sowohl seine Potenziale als auch bestimmte organisatorische und didaktische Erfordernisse seiner Umsetzung nicht hinreichend erkannt wurden.

Während ein Teil der Netzwerke der Lernenden Regionen das E-Learning-Angebot reduzierte (33% der Netzwerke konstatierten in der Erstbefragung Mitte 2005 einen Rückgang ihres Angebots an Online-Kursen ohne Präsenzphase gegenüber dem Vorjahr und 7% hatten dieses ganz eingestellt), verstärkten andere ihr Engagement für schlüssige und tragfähige didaktische Konzepte. Sie gehen davon aus, dass das E-Learning für das Handlungsfeld „Neue Lernwelten“ eine zentrale Bedeutung besitzt. Das betrifft insbesondere seine Funktion bei der Umsetzung von individualisiertem, selbstgesteuertem, situiertem und modularisiertem Lernen. Dabei wird dem Blended Learning eine tragende Rolle zugewiesen.

Mit ihren Aktivitäten im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“ leisteten die Netzwerke einen Beitrag zum Erkenntniszuwachs in Bezug auf die Umsetzung von E-Learning-Angeboten, der sich u.a. in folgenden Einsichten manifestiert:

- Eine Schlüsselrolle für die Erzielung eines größeren Nutzens und einer wachsenden Akzeptanz von E-Learning-Angeboten kommt der Steigerung ihrer didaktischen Qualität zu.
- Daher ist ein weiteres Durchdringen der didaktischen Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen des E-Learnings notwendig.
- Es ist erforderlich, gezielt die Eignung des E-Learnings für bestimmte Inhaltsfelder zu überprüfen. Unter anderem soll mit Hilfe elektronischer Lernprozesse, gestützt auf Verbildlichung, Fließschemata u.a., das Erfassen komplexer und schwieriger Sachverhalte erleichtert werden.
- Es ist notwendig, integrierte Konzepte des E-Learnings (wie z.B. Blended Learning) zu nutzen, die nicht nur auf den Augenblick angelegt, sondern auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sind.
- Der Einsatz von E-Learning bei der Verwirklichung eines selbstorganisierten, selbstbestimmten Lernens ist dann erfolgreich, wenn er klar auf die Bedürfnisse der Klientel ausgerichtet ist und attraktive Lernangebote bestehen.

Für die Netzwerkarbeit selbst ist die Einsicht bedeutsam, dass es gilt, vorhandene Ansätze einer kooperativen Erstellung der Lerninhalte zu stärken. Damit gelingt es auch besser, neben der isolierten Anwendung des E-Learnings für spezifische Angebote im größeren Umfang die vernetzte, zielgruppenübergreifende Nutzung von E-Learning-Angeboten zu befördern. Auf diese Weise werden wichtige Bedingungen für die Überwindung der traditionellen Grenzen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen geschaffen. Das trägt seinerseits dazu bei, die erforderlichen Grundlagen für die Organisation des lebenslangen Lernens im Sinne der Integration aller Formen des Lernens zu einem kohärenten, aufeinander aufbauenden und durchlässigen Gesamtsystem zu legen (s. Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission 2004).

Aufgrund der Komplexität der zu bewältigenden Anforderungen bei der Entwicklung von Modellprojekten im Bereich des „Neuen Lernens“ und insbesondere bei ihrer Überführung in den „Regelbetrieb“ der Bildungspraxis stellen sich Fortschritte häufig deut-

lich langsamer ein als ursprünglich vorgesehen. Infolgedessen wird die „Marktreife“ der betreffenden Projekte am Ende der geförderten Projektphase häufig noch nicht erreicht. Erschwerend wirkt sich aus, dass regionale Entscheidungsträger zögern, gerade für diese hinsichtlich ihrer Wirkungen schwer quantifizierbaren Vorhaben Mittel freizumachen. Die Situation ist lediglich dort günstiger, wo sich solche Vorhaben in vorhandene Konzeptionen, z. B. der Beschäftigungs- und der Tourismusförderung, einfügen.

Entsprechend zurückhaltend äußern sich die betreffenden Akteure der Lernenden Regionen zu den Resultaten ihrer Arbeit. Viele Netzwerkakteure sind der Meinung, dass die ursprünglichen Ziele nur punktuell erreicht und mit viel Mühe Achtungserfolge erzielt wurden. Allerdings wurde zumeist auch unterstrichen, dass wichtige Erfahrungen gemacht werden konnten, von denen die Akteure hoffen, sie in neue Projekte einfließen lassen zu können.

Besonders hervorgehoben wurde die positive Aufnahme von Konzepten für die Gestaltung von Lernbegleitung in Arbeits- und Lernprojekten für Beschäftigungslose und in Vorhaben zur Unterstützung lernschwacher Schüler/-innen. In einem Fall wurde die in der Lernenden Region konzipierte Einbindung sozialpädagogischer Betreuung in das Nachholen von Schulabschlüssen in ein Landesprogramm aufgenommen. Der Lernortwechsel, das Angebot außergewöhnlicher Lernorte, führt u. a. dazu, Kreativität intensiver zu erfahren und das Gemeinschaftserlebnis zu stärken. Einschlägige Angebote wurden in der Zielgruppe „Schulen und Schüler“ von Sonderschulen intensiver wahrgenommen als von anderen. Das wurde in den Interviews z. B. mit der Aussage bestätigt:

„... man muss eigentlich sagen, dass nur die Schulen, die von sich aus sowieso schon eine größere Flexibilität an den Tag gelegt haben, nämlich die Sonderschulen, ... die sind dann plötzlich flexibel, die können dann auch von jetzt auf gleich plötzlich eine Projektwoche machen. Da brauchen wir nicht 100 Jahre Vorlauf usw.“ (Interview 3_2)

Die Entwicklung von Lernzentren

Im Laufe der Arbeit der Lernenden Regionen wurde immer deutlicher, dass es für eine nachhaltigere Wirkung der Aktivitäten im Bereich „Neue Lernwelten“ vielfach einer umfassenderen konzeptionellen Grundlage bedarf, als sie bisher vorhanden war. Als ein wesentlicher Schwerpunkt im Bemühen um die Verbreiterung dieser Grundlage kann die verstärkte Hinwendung zur praktischen Lösung des Problems der Lernbegleitung/ Lernberatung betrachtet werden.

Mit dem stärkeren Übergang zur Begleitung und Betreuung der Lernenden bei der Realisierung individueller, selbstorganisierter Lernprozesse erweist sich der ausschließliche Rekurs auf herkömmliche Weiterbildungsstrukturen und -institutionen, um die veränderten Anforderungen an die Gestaltung der institutionellen Kontextbedingungen des Lernens zu erfüllen, als obsolet. Angesichts dessen haben sich einige Netzwerke der Aufgabe verschrieben, Lernzentren zu schaffen bzw. in ihrer Arbeit zu festigen. Im

engen Zusammenhang mit dem Konzept der Lernbegleitung/Lernberatung erweist sich das Konzept der Lernzentren als eine Grundlage für die harmonische Bündelung einer Vielzahl von Aktivitäten des „Neuen Lernens“ bei Hervorhebung eines gemeinsamen Zieles.

Ein Teil der Netzwerke, die sich dieser Aufgabe verschrieben haben, befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch in der Aufbauphase. Dessen ungeachtet existieren bei einigen Lernenden Regionen bereits wertvolle Erfahrungen und Erkenntnisse über die Schaffung von Lernzentren, die für die Arbeit der anderen fruchtbar gemacht werden können. In der Vertiefungsphase des Programms konnte durch eine gezielte Förderung von Lernzentren der Aufbau und ihre Weiterentwicklung unterstützt werden.

9.4 Fördernde und hemmende Bedingungen im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“

Die Aktivitäten der Netzwerke im Handlungsfeld „Neue Lernwelten“ werden insbesondere durch folgende *Wirkungsbedingungen* gefördert:

- das Vorhandensein und der ständig neue Erwerb hoher Kompetenz und Qualifikation der Akteure selbst, insbesondere Medienkompetenz,
- die Durchführung von Lobbyarbeit für neue, ungewohnte Lernprodukte, Initiierung und Stärkung von Nachfrage und Akzeptanz in Bezug auf diese Produkte,
- eine zielgruppengerechte Ansprache der Klienten, verbunden mit der Erfassung ihrer individuellen Lernbedürfnisse und -absichten.

Als hinderlich erwies sich nach Ansicht der Akteure insbesondere die Überfrachtung der Netzwerke mit Erwartungen und Anforderungen an ihr Leistungsvermögen bei der Schaffung „Neuer Lernwelten“. Negative Auswirkungen hat in diesem Zusammenhang die Unterschätzung des für die Realisierung der entsprechenden Projekte erforderlichen Zeitvolumens. Ebenso hemmend sind unklare Vorstellungen darüber, was man mit „Neuen Lernwelten“ erreichen will. Auf der Ebene der Akteure sind es u.a. Qualifikationsprobleme sowie Konkurrenzdenken und Misstrauen, die als hemmende Faktoren für die Projektarbeit genannt werden. Zudem erweisen sich oft die hohen Entwicklungskosten für komplexe Software-Tools als hinderlich. Sie bewirken z.B. den Zwang, bestimmte Abstriche am technischen Niveau von E-Learning-Prozessen hinzunehmen.

Wichtige spezifische Gelingensbedingungen für die Aktivitäten der Netzwerke im Bereich „Neue Lernwelten“ werden durch die Dynamik von Veränderungen in diesem Bereich gesetzt. Dies betrifft insbesondere das Gebiet des elektronikgestützten Lernens. Hier ist einerseits eine Vereinfachung von Anwendungen, so z.B. die Verbesserung der Handhabung von Lernplattformen, zu verzeichnen. Was noch vor kurzer Zeit als ausschließliche Domäne hoch spezialisierter EDV-Professionals galt, kann heute relativ

problemlos von Dozenten/-innen mit durchschnittlicher Medienkompetenz bedient werden. Andererseits haben die bereits thematisierten Erscheinungen der Desillusionierung, der Enttäuschung hochgesteckter Erwartungen, wie sie während der Laufzeit der geförderten Phase der Lernenden Regionen eintraten, einen retardierenden Einfluss auf die Arbeit der Netzwerke auf diesem Handlungsfeld. Sie sind bei einem Teil der Netzwerke Ursache für das Hinauszögern von Entscheidungen zugunsten von E-Learning-Angeboten, wenn nicht sogar für deren Zurücknahme.

Nicht zuletzt haben sich auch relativ deutliche Veränderungen bei den Zielgruppen für „Neues Lernen“ ergeben, die insgesamt in Richtung Verbreiterung des Spektrums und zunehmende Einbeziehung lernferner Bevölkerungsgruppen gehen.

Einen hohen Stellenwert hat besonders für das Handlungsfeld „Neue Lernwelten“ die Zusammensetzung der Partner im Netzwerk. Gerade in Bezug auf die „Neuen Lernwelten“ sind Unternehmen und Organisationen, deren originäre Aufgabenfelder außerhalb des Bildungsbereiches liegen, nicht nur Adressaten von Bildungsangeboten, sondern in hohem Maße auch Partner in den betreffenden Netzwerken. Das sind Unternehmen des Verarbeitenden Gewerbes, landwirtschaftliche und gärtnerische Betriebe, Architektur- und Tourismusbüros, Behörden, karitative Organisationen u. a. Einen wichtigen Platz haben hier insbesondere auch EDV-Unternehmen wie Hardware- und Dienstleistungsanbieter, Software-Produzenten usw. Sie sind für die Identifizierung und Gestaltung neuer Lernorte genauso unentbehrlich wie für die Schaffung komplexer Lehr- und Lernarrangements unter Nutzung der Neuen Medien. Daraus ergeben sich einerseits hohe Anforderungen an die Steuerbarkeit der Netzwerkarbeit, aber andererseits auch beträchtliche Chancen für gemeinsame Lernprozesse im Interesse aller Beteiligten.

9.5 Fazit

Die in den Handlungsfeldern der Lernenden Regionen geschaffenen Angebote haben die Umsetzung des selbstgesteuerten informellen Lernens und elektronikgestützten Lernens verstärkt.

Die Netzwerke sind in diesem Handlungsfeld durch grenzüberschreitendes Lernen, außerschulische Lernorte und Lernzentren geprägt, darüber hinaus ist E-Learning eine wichtige Komponente der „Neuen Lernwelten“.

E-Learning-Angebote sind erfolgreich, wenn es gelingt, die Qualität und den Nutzen der E-Learning-Maßnahmen öffentlichkeitswirksam zu kommunizieren, diese gezielt in besondere Lernumwelten einzubetten und durch spezifische Bildungsberatung auf die „Neuen Lernwelten“ hinzuweisen.

Dies ist u. a. ein Grund dafür, dass in der Vertiefungsphase Lernzentren besonders gefördert wurden. Der Aufbau von Lernzentren ist innerhalb der Netzwerke der Lernenden Regionen als vielversprechender und innovativer Ansatz zu sehen, der das Konzept des „Neuen Lernens“ wie auch des Lebenslangen Lernens in wirksamer Weise unterstützen kann.

10 Erfolge, Erfolgsbedingungen und Hindernisse

CLAUDIA STROBEL/HELMUT KUWAN/ANDREA REUPOLD

In den vorangegangenen Kapiteln konnten Ergebnisse zu den einzelnen Handlungsfeldern aufgezeigt werden. Ziel des folgenden Kapitels ist es, *allgemeine* Erfolge, Hindernisse und deren Bedingungen herauszustellen. Eine zentrale Aufgabe der Wissenschaftlichen Programmbegleitung von LOS 1 war – und ist – die Untersuchung der Erreichung der Programmziele und damit verbunden die Identifikation von Gelingensbedingungen der Netzwerke. Zu diesen zählen die strukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen für die Entwicklung und Verstetigung innovativer Entwicklungs- und Erprobungskonzepte in den Regionen. Betrachtet wird dabei v. a. die Kooperation und Vernetzung, die daran beteiligten Akteure und Institutionen und ihre Netzwerkarbeit. Die Arbeit der Wissenschaftlichen Programmbegleitung bezieht sich in weiten Teilen auch auf die Feststellung von Erfolgsfaktoren, d.h. sie versucht, Antworten auf folgende zentrale Frage zu geben:

Unter welchen Bedingungen gelingen die Vorhaben der Lernenden Regionen?

Diese Frage betrifft alle Vorhaben der Netzwerke und damit alle Handlungsfelder. Sowohl der nachhaltige Aufbau eines bildungsbereichsübergreifenden Netzwerks als auch die Umsetzung der einzelnen Inhalte in Form von Teilprojekten werden dabei mit einbezogen. Bei der Analyse sind nicht nur die Gelingensbedingungen auf den verschiedenen Handlungsebenen (vgl. Abb. 4.1) zu berücksichtigen, die Erfolgsbedingungen und die jeweiligen Hindernisse verändern sich auch dynamisch im zeitlichen Ablauf der jeweiligen Lernenden Region, und zwar manchmal in den verschiedenen Handlungsfeldern des Gesamtnetzwerks in unterschiedlicher zeitlicher Dynamik.

In Netzwerken der Lernenden Regionen kann zwischen vertikaler und horizontaler Vernetzung unterschieden werden. Horizontale Kooperationen betreffen z.B. die Zusammenarbeit von Akteuren verschiedener Weiterbildungseinrichtungen. Die vertikale Kooperation in Netzwerken beschreibt die Zusammenarbeit von Akteuren aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten und verschiedenen Bildungsphasen (Schulen und Universitäten, Schulen und berufliche Bildung, berufliche Bildung und Betriebe). „Diese vertikale Kooperation basiert auf der Einsicht, dass Bildungsbiografien und der

individuelle Aufbau von Kompetenz immer auch institutionell strukturiert sind.“ (Tippelt 2005, S. 235)

Die Verallgemeinerung der vorhandenen Erkenntnisse der Wissenschaftlichen Begleitung zu wesentlichen Wirkungen der Netzwerkaktivitäten in wichtigen Teilfeldern wie den „Übergängen in Lern- und Bildungsphasen“, den „Beratungsdienstleistungen“, der „Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung“, den „Neuen Lernwelten“ und dem „Bildungsmarketing“ sowie explizite Aussagen der Akteure der Lernenden Regionen zu Aspekten der Gesamtwirkung der Netzwerkarbeit machen sichtbar, dass die Lernenden Regionen wichtige Effekte in den jeweiligen Regionen bewirkt haben. Durch das Aufzeigen dieser Effekte wird deutlich, dass sich die Förderrichtlinien des BMBF zu den Lernenden Regionen, die die Gestaltung von Netzwerken anregen, prinzipiell bewährt haben. Hervorzuheben ist insbesondere:

- der Netzwerkansatz selbst. So heben die Akteure der Lernenden Regionen mehrheitlich hervor, dass die Absicht, durch die Vernetzung Synergien und Produktivitätsvorteile zu erzielen, verwirklicht werden konnte.
- der Ansatz der Regionalisierung. Es bestätigte sich, dass die räumliche Nähe der Akteure Austausch- und Abstimmungsprozesse tendenziell beschleunigt sowie eine Steigerung ihrer Effektivität und Intensität gestattet. Der regionale Ansatz ermöglicht eine bessere Aufdeckung und Mobilisierung endogener Kräfte und Ressourcen und stärkt somit das Problemlösungspotenzial der Netzwerke. Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklungen wird auf regionaler Ebene anschaulicher und subjektiv bedeutsamer. Dies fördert in der Tendenz die ressortübergreifende Verzahnung von Bildungsprozessen im Sinne des lebenslangen Lernens. Zugleich kann der regionale Ansatz wesentlich zur besseren Verknüpfung verschiedener Lernformen und Lernorte beitragen (vgl. auch OECD 2007).
- die Akzentuierung des Aspekts der Beschäftigungsfähigkeit. Hier bestätigt sich die Annahme, dass die Einbettung der Bildungspolitik in den Kontext der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik zusätzliche Legitimität schafft und den Zugang zu begrenzten Ressourcen erleichtert. In der Praxis der Netzwerkarbeit erwies es sich allerdings oft als schwierig, die Balance zwischen arbeitsmarkt- und wirtschaftsbezogenen und darüber hinausgehenden Zielen der Netzwerkarbeit zu halten und den übergreifenden Zusammenhang der Förderung des lebensbegleitenden Lernens nicht nur „im Auge zu behalten“, sondern konkrete praktische Maßnahmen in diesem Sinne zu initiieren und umzusetzen.
- die Integration verschiedener Lebens- und Bildungsbereiche, die Perspektivenverschiebung zugunsten der Bildungsnachfrage, die Akzentuierung von mehr individueller (mehr institutioneller) Eigenverantwortlichkeit bei gleichzeitiger Steigerung inter-organisationaler Organisation und nicht zuletzt die Verknüpfung von verschiedenen Teilpolitiken, die insgesamt betrachtet eine regionale Lernkultur etablieren, die dem lebenslangen Lernen verschiedener Bevölkerungsgruppen sehr förderlich ist.

10.1 Grundprinzipien der Netzwerkarbeit

Aufbauend auf den bereits in anderen Zusammenhängen gesammelten Erfahrungen und Ergebnissen zur Netzwerkforschung lassen sich folgende Grundprinzipien erfolgreicher Netzwerkarbeit (vgl. Tippelt 2005; Tippelt et al. 2006) formulieren.

Zunächst sollten möglichst alle zur Verfügung stehenden und zur Erreichung des gemeinsamen Ziels benötigten regionalen und sozialen Ressourcen einbezogen werden, um keine zentralen Akteure auszuschließen und bei den Beteiligten bereits zu einem frühen Zeitpunkt Motivation zu fördern. Im Sinne eines gemeinsamen regional verankerten Ziels sollten aktuelle Probleme der Region aufgegriffen werden, um darauf aufbauend eine Ausgangsdiagnose vornehmen zu können. Eng verschränkt mit dieser regionalen Ausgangsdiagnose ist auch die Herstellung von Transparenz bzgl. der bereits existierenden und zum Teil historisch verankerten Netzwerke und deren Stärkung (Coaching). Neue Netzwerke sollen durch die Erweiterung bestehender Ansätze gebildet werden (Network Construction), wobei im Sinne des Change Managements Weiterentwicklungen und Veränderungen einbezogen werden sollen.

Aus der Innenperspektive von gerade entstehenden Netzwerken ist die Herstellung von sozialer Kohäsion und die Stiftung von Identität eine zentrale Aufgabe zur Sicherung des (Weiter-)Bestehens. Dies geschieht vornehmlich über die Motivation und Kommunikation mit den beteiligten Partner(-Institutionen), aber auch über den bewussten Einbezug der jeweiligen Stärken und Potenziale einzelner Kooperationspartner. Dies bedeutet z. B., dass gemeinsame Visionen der Entwicklung und eine konkrete Zielplanung institutionenübergreifend herausgearbeitet werden müssen (vgl. Tippelt 2005). Dazu müssen die Stärken und Potenziale von Einzelinstitutionen herausgestellt werden. In Form des Empowerments können dadurch wiederum Synergien der Netzwerkentwicklung unterstützt werden. Zudem werden durch die Umsetzung der genannten Prinzipien integrative pädagogische Prozesse sowohl in den einzelnen Partnerinstitutionen als auch auf übergreifender Netzwerkebene angestoßen. Auf Mikroebene fördert dies wiederum die individuelle Kompetenzentwicklung einzelner Individuen (vgl. Tippelt 2005; Tippelt et al. 2006).

Ergebnisse: Erfolge und Erfolgsbedingungen

Aus der systematischen Analyse der qualitativen Daten der Lernenden Regionen können folgende zentrale Gelingensbedingungen herausgestellt werden:

- Zentrale Akteure sollten zusammen gemeinsame Ziele formulieren.
- Die bereits vorhandenen Strukturen und bestehenden Netzwerke sollten genutzt und weiterentwickelt werden.
- Es sollte eine gemeinsame Kommunikationsbasis zwischen allen wichtigen Akteuren einer Region hergestellt werden.
- Es ist zunächst ein sehr hoher Zeit- und Energieaufwand erforderlich, bevor man von der Netzwerkarbeit profitieren kann.

- Das anfangs im Vordergrund stehende Konkurrenzdenken sollte für das Erreichen gemeinsamer Ziele kontinuierlich abgebaut werden. Dies lässt aber konkurrierende Aktivitäten in anderen Bereichen zu, so dass von einer Gleichzeitigkeit von Kooperation und Wettbewerb auszugehen ist.

Bei der weiteren Vernetzung der Akteure ist vor allem darauf zu achten, dass der/die Netzwerkmanager/-in in seiner/ihrer Funktion akzeptiert ist, die handelnden Akteure sich gegenseitig vertrauen, miteinander kooperieren und das den gemeinsamen Zielen hinderliche Konkurrenzdenken weiter abgebaut wird. Hilfreich hierbei ist ein systematisches Projekt- und Netzwerkmanagement, gegenseitige Unterstützung der Netzwerkakteure, hohe Eigeninitiative der beteiligten Einrichtungen und Personen sowie eine kontinuierliche Zusammenarbeit bei unbedingt geringer Personalfuktuation in Schlüsselpositionen.

Auch in der quantitativen Erhebung wurden die Netzwerkakteure um eine Einschätzung der Netzwerkarbeit gebeten. Die in diesem Kapitel dargestellten quantitativen Ergebnisse beziehen sich auf die Zweitbefragung, die im Juni 2006 durchgeführt wurde. Im Rahmen dieser Befragung wurden die Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner um ihre Einschätzungen zu verschiedenen Aspekten ihrer Netzwerkarbeit gebeten, wobei sowohl Erfolgsbedingungen als auch Hindernisse zur Bewertung vorgegeben waren. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass es sich teilweise um Selbsteinschätzungen handelt, bei denen auch die soziale Erwünschtheit einen Einfluss haben kann. Vor diesem Hintergrund kann die Binnendifferenzierung verschiedener Aspekte für die Auswertung wichtige Informationen liefern. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel nicht nur die Prozentanteile und Durchschnittswerte der einzelnen Vorgaben, sondern auch die Rangreihen verschiedener Aspekte betrachtet.

In dieser quantitativen Befragung waren zur Bewertung der Netzwerkarbeit insgesamt 14 Aspekte vorgegeben, die auch als Bedingungen für eine erfolgreiche Netzwerkarbeit verstanden werden können. Betrachtet man die Rangreihe der Einzelaspekte bei den Einschätzungen durch die Netzwerkmanager/-innen, so zeigt sich ein besonders hohes Ausmaß der Zufriedenheit bei den beiden Aspekten „Kompetenz des Netzwerkmanagements“ sowie „Kontaktnetz des Netzwerkmanagements“. Fast alle befragten Netzwerkmanager/-innen sind mit diesen Aspekten, die zugleich auch Einschätzungen ihrer eigenen Arbeit darstellen, sehr oder eher zufrieden. Auf einer Viererskala, die von „1 = sehr zufrieden“ bis „4 = überhaupt nicht zufrieden“ reicht, liegen die Durchschnittswerte für diese beiden Aspekte bei 1,38 bzw. 1,39. Mit etwas Abstand folgt der Aspekt „Vertrauen zwischen den Netzwerkpartnern“, mit dem mehr als 9 von 10 Netzwerkmanager/-innen sehr zufrieden oder eher zufrieden sind (Durchschnittswert 1,56). Bei diesen drei Aspekten lässt sich Unzufriedenheit entweder überhaupt nicht (Kompetenz bzw.

Kontaktnetz des Netzwerkmanagements) oder nur in seltenen Fällen (n = 4 Unzufriedene³⁶ beim Vertrauen zwischen den Netzwerkpartnern) erkennen (vgl. Abb. 10.1).

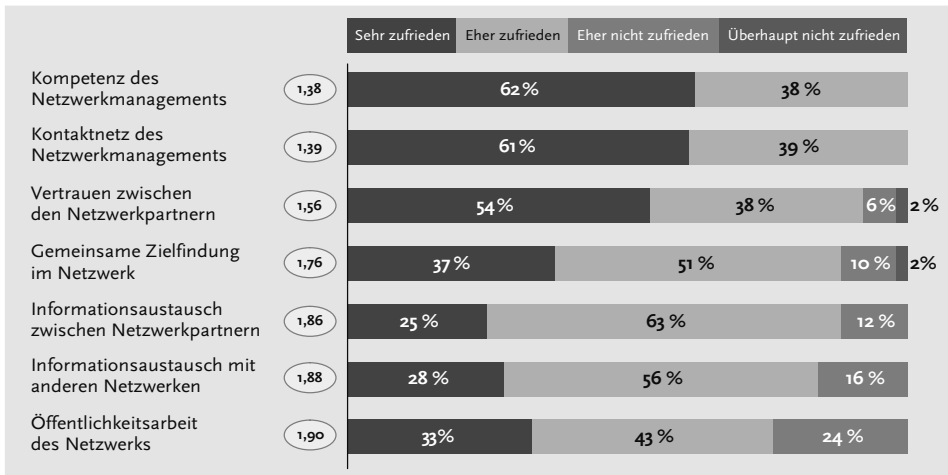


Abb. 10.1 Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Netzwerkarbeit (Teil 1)
Basis: Angaben von 50–52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

Mit Blick auf die Zufriedenheit im Netzwerk bilden in der zweiten quantitativen Befragung sieben Items eine zweite Hauptgruppe, bei denen sich die Durchschnittswerte zwischen 1,76 und 2,00 bewegen, also im Durchschnitt relativ nahe bei „eher zufrieden“ liegen. Hierzu gehören netzwerkinterne Aspekte wie z. B. eine gemeinsame Zielfindung im Netzwerk (Durchschnittswert 1,76) oder der Informationsaustausch zwischen Netzwerkpartnern, der ähnlich bewertet wird wie der überregionale Informationsaustausch mit anderen Netzwerken (Durchschnittswerte 1,86 bzw. 1,88) oder die Öffentlichkeitsarbeit des Netzwerks (1,90). Auch Kriterien wie ein flexibles Reagieren auf veränderte Rahmenbedingungen oder eine Ausgangsdiagnose des Bedarfs bei Beginn der Netzwerkarbeit (Durchschnittswert 1,98 bzw. 2,00) sind hier zu nennen.

Kritische Stimmen sind auch bei diesen Kennzeichen eindeutig in der Minderheit. Noch am ehesten zeigen sie sich bei den Aspekten „Bedarfsdiagnose“, „flexibles Reagieren auf veränderte Rahmenbedingungen“ sowie „Öffentlichkeitsarbeit des Netzwerks“, wo die Anteilswerte der unzufriedenen Netzwerkmanager/-innen zwischen 21% und 23% liegen.

³⁶ Als „Unzufriedene“ werden Befragte bezeichnet, die entweder die Nennung „eher unzufrieden“ oder die Nennung „überhaupt nicht zufrieden“ angekreuzt haben.

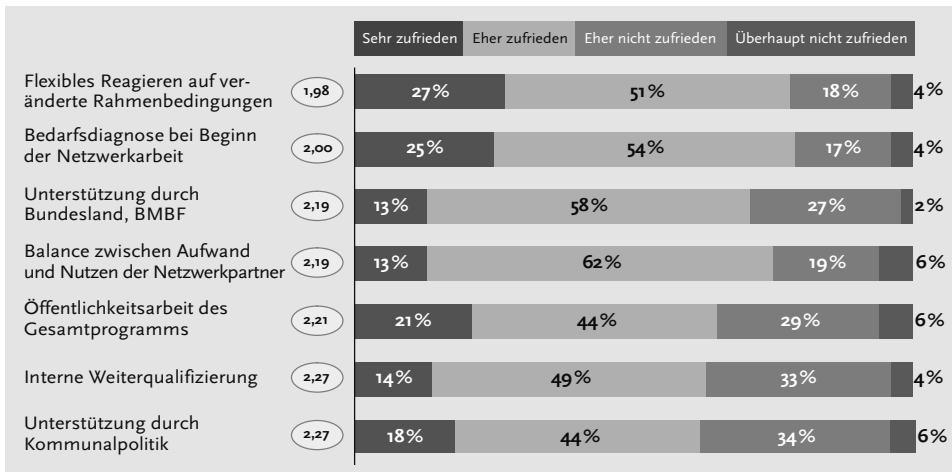


Abb. 10.2 Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Netzwerkarbeit (Teil 2)
Basis: Angaben von 48–51 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

In der quantitativen Befragung der Netzwerkmanager/-innen zeigt sich im Hinblick auf die bewerteten Aspekte eine dritte Gruppe. Hier überwiegen ebenfalls die positiven Einschätzungen, allerdings mehren sich hier die kritischen Stimmen. Nahezu identische Durchschnittswerte weisen die Bewertungen der Aspekte „Unterstützung durch das Bundesland, das BMBF oder andere Stellen“, „Balance zwischen Aufwand und Nutzen der Netzwerkpartner“ (Durchschnitt jeweils 2,19) sowie „Öffentlichkeitsarbeit des Gesamtprogramms“ (Durchschnitt 2,21) auf. Die Anteilswerte der nicht zufriedenen Netzwerkmanager/-innen liegen bei diesen Aspekten zwischen 25% und 35%. Die „Schlusslichter“ unter den betrachteten Aspekten bilden mit Durchschnittswerten von jeweils 2,27 die Vorgaben „interne Weiterqualifizierung“ sowie die „Unterstützung durch die Kommunalpolitik“, mit der immerhin 35% bzw. 38% aller Netzwerkmanager/-innen nicht zufrieden sind.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse bleibt zunächst festzuhalten, dass alle genannten Aspekte der Netzwerkarbeit von einer Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen positiv beurteilt werden. Allerdings lassen sich in einer Binnendifferenzierung deutliche Unterschiede erkennen. Besonders positiv fallen die Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen zu den netzwerkinternen Aspekten aus; kritische Stimmen kommen hier noch am ehesten mit Blick auf die Ausgangsdiagnose des regionalen Bedarfs vor.

Bei den Aspekten, die die letzten fünf Rangplätze einnehmen, sind häufiger Verbesserungswünsche zu erkennen. Diese beziehen sich zum einen auf eher allgemeine Aspekte wie die Unterstützung durch den Bund oder die Bundesländer sowie die Balance zwischen Aufwand und Nutzen der Netzwerkpartner. Daneben lassen sich auch spezifischere Punkte identifizieren. So kann z.B. die Tatsache, dass die Öffentlichkeitsarbeit des Gesamtprogramms nur den drittletzten Rangplatz einnimmt, unserer Ansicht nach

nicht durch Störgrößen wie die soziale Erwünschtheit erklärt werden. Vielmehr spricht dieses Ergebnis dafür, dass das Unterstützungspotenzial, das die Öffentlichkeitsarbeit des Gesamtprogramms für die Lernenden Regionen bieten kann, bisher noch nicht völlig ausgeschöpft wurde.

Den vorletzten Rangplatz nimmt die Antwortvorgabe „interne Weiterqualifizierung von Akteuren im Netzwerk“ ein. Dies könnte auf den ersten Blick im Rahmen eines innovativen, lernförderlichen Gesamtprogramms etwas erstaunlich wirken. Eine entsprechende Beobachtung ist jedoch kein Spezifikum des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. In anderen Evaluationsstudien zu Bildungsprogrammen zeigt sich ein ähnliches Phänomen (vgl. Dormann et al. 1999). In jedem Fall scheint es vor diesem Hintergrund naheliegend, einen noch stärkeren Akzent auf die interne Weiterqualifizierung der Netzwerkakteure, insbesondere der Netzwerkmanager/-innen selbst, zu legen.

Rolle des Netzwerkmanagements

Die qualitativen Daten sprechen der Rolle des Netzwerkmanagements sowie dem Vertrauen zwischen den Netzwerkpartnern eine große Bedeutung zu. Ein wichtiger Bestandteil jedes Netzwerks ist der/die Netzwerkmanager/-in, der/die v. a. für die Koordination des Netzwerks und seiner Akteure zuständig ist. Aus den qualitativen Daten lassen sich fünf zentrale Aufgaben bzw. Kompetenzen für diese wichtige Funktion formulieren (vgl. Abb. 10.3):

- Der/die Netzwerkmanager/-in sollte eine zentrale Moderations- und Motivationskompetenz ins Netzwerk einbringen.
- Er/sie sollte keine Eigeninteressen mit seiner/ihrer Rolle verknüpfen, d.h. dass das Netzwerkmanagement sowohl personale als auch institutionale Neutralität besitzen sollte.
- Er/sie sollte unbedingt persönliche Kontakte zu den handelnden Akteuren pflegen.
- Er/sie sollte ein systematisches und autoritatives Projektmanagement umsetzen und damit auch eine hohe Entscheidungskompetenz innehaben sowie die Kompetenz, mit unterschiedlichen privaten und öffentlichen Institutionen zu kooperieren.
- Er/sie sollte ein klares Organisations- und Wissensmanagement pflegen, d.h. dass das Netzwerk durch seinen/ihren Einfluss an Transparenz gewinnt sowie die einzelnen Akteure über alle für sie relevanten Informationen zeitnah und verbindlich verfügen.

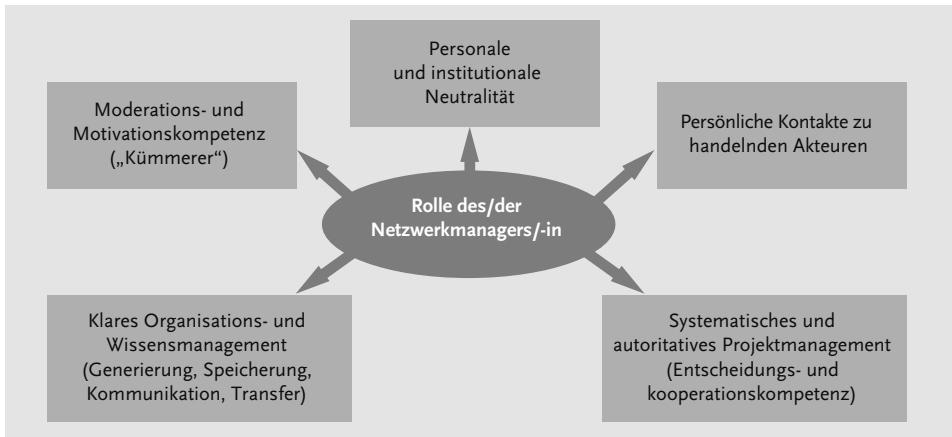


Abb. 10.3 Die Rolle des Netzwerkmanagements

Vertrauen zwischen den Netzwerkpartnern

Ein zentraler Aspekt für die erfolgreiche Zusammenarbeit in einem Netzwerk ist eine gute Vertrauensbasis. Vertrauen zwischen den einzelnen Partnern, die im Netzwerk zusammenarbeiten, stellt eine wichtige Voraussetzung dar, den Abbau von Konkurrenzdenken für die Verfolgung gemeinsamer Ziele voranzubringen. Darüber hinaus können durch das aufgebaute Vertrauen eine gemeinsame Kommunikationsbasis gefunden und gemeinsame Projekte geplant und durchgeführt werden. Dies wiederum fördert die Kooperation und Arbeit im Netzwerk.

Aus der quantitativen Untersuchung geht hervor, dass die Netzwerkmanager/-innen mit dem vorhandenen Vertrauen zwischen den Netzwerkpartnern zu 92% sehr zufrieden bzw. eher zufrieden sind und nur 8% der Netzwerkmanager/-innen äußern, dass sie eher nicht oder überhaupt nicht zufrieden sind.

Die qualitativen Daten erlauben eine Analyse der Ursachen und zeigen folgende Gründe für die fast durchweg positive Einschätzung des Vertrauens unter den Netzwerkakteuren.

Die Zufriedenheit beruht vor allem auf der gleichwertigen Stellung aller Partner im Netzwerk, der Zusammenarbeit zwischen den zentralen und einflussreichen Akteuren einer Region, den persönlichen Einstellungen und der Arbeit der handelnden Akteure. Zudem sind auch Aspekte wie „kurze Wege“ zwischen den Akteuren, die Wahrnehmung der Netzwerkmitgliedschaft als „Privileg“, eine bereits vorhandene Kooperationskultur und sowohl informelle als auch formelle Partnerschaften von großer Bedeutung.

„Man muss [in der Netzwerkarbeit] das Gefühl haben, dass es große Bereiche ohne Konkurrenzsituationen gibt, auch wenn der Raum nicht ganz konkurrenzfrei ist. Von daher muss ein

gewisses Vertrauen da sein. Man gibt ja auch Daten preis und Daten weiter, plant gemeinsam Dinge, wo man nicht unbedingt in allen Bereichen davon nur profitiert.“ (Interview 17_3)

Auch nach Gründen für die in der quantitativen Befragung eher selten genannte Unzufriedenheit bezüglich des Vertrauens zwischen den Netzwerkpartnern konnte in den Interviews gefragt werden. Demnach sind v. a. Konkurrenzdenken, sich abgrenzende Subnetzwerke innerhalb des Gesamtnetzwerks und eine hohe Fluktuation unter den Netzwerkmitarbeitern/-innen sowie die Art der Abhängigkeit von öffentlichen Mitteln Gründe für Unzufriedenheit. Dies bedeutet, dass Projekte oft erst kurzfristig und nur für eine beschränkte Laufzeit öffentlich finanziert werden und die Planungssicherheit der handelnden Akteure damit stark limitiert ist.

„Man hängt an dem Tropf dieser politischen Entscheidung und auch an der Vergabe dieser Mittel. Wir sind als Initiative unmittelbar abhängig. Im Bildungssektor gibt es ja fast niemand, der nicht abhängig ist von öffentlichen Mitteln. Diese Abhängigkeitssituation macht ja auch Vertrauen und Offenheit sehr schwierig.“ (Interview 3_1)

Eine Vernetzung, die lediglich auf der Ebene der Einrichtungsleitungen stattfindet, aber die Mitarbeiter/-innen wenig einbezieht, ist ebenfalls ungeeignet, eine gemeinsame und nachhaltige Vertrauensbasis aufzubauen. Denn die handelnden Akteure können den persönlichen Kontakt auf der operationalen Ebene nur nutzen und davon profitieren, wenn sie in die Zusammenarbeit einbezogen werden.

Die Rolle der Kommunen

Ein im Gesamtkontext des Projektes eher kritisch zu bewertendes Ergebnis ist der vergleichsweise hohe Anteil der Netzwerkmanager/-innen, die mit der Unterstützung durch die Kommunalpolitik unzufrieden sind. Mit Blick auf die Nachhaltigkeit der Netzwerkarbeit kommt der Unterstützung durch die Kommunen eine Schlüsselfunktion zu. Eine stärkere Einbeziehung der Kommunen, wie sie im Rahmen der Vertiefung des Programms erfolgen soll, erscheint vor diesem Hintergrund aus der Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung als ein folgerichtiger und wichtiger Schritt.

Ergänzend hierzu ergibt sich aus den qualitativen Interviews der Trend, dass sich Netzwerkmanager/-innen dann zufriedener mit kommunalen Kooperationen zeigen, wenn politische Vertreter ins Netzwerk eingebunden sind. Auch wenn einer kommunalen Einrichtung die Projektleitung obliegt und sie die öffentlichen Mittel erhält, Stadt und/oder Landkreis in das Netzwerk eingebunden sind, ist die Zufriedenheit mit der kommunalen Einbindung meist gegeben. Darüber hinaus wird als positiv bewertet, wenn der Landrat eng mit dem Netzwerk zusammenarbeitet, um *„auch Türen an anderen Stellen zu öffnen“* (vgl. Interview 01_1).

Die Unzufriedenheit bezieht sich in erster Linie auf finanzielle Aspekte. Vor allem in jenen Netzwerken, in denen keine zusätzliche finanzielle Unterstützung von politischer

bzw. kommunaler Seite einfließt, ist die Unzufriedenheit hoch. Grundsätzlich wird die Präsenz der Politik für die Netzwerkarbeit als wichtig angesehen, andererseits ist aber auch festzustellen, dass die Lernenden Regionen z. B. durch ihre Erfolge und das Marketing wiederum die Kommunalpolitik unterstützen können. Diese wechselseitige Beziehung wurde in vielen Netzwerken und Regionen verstanden und wird für beide Seiten gewinnbringend genutzt.

„Oder dass in den Medien und in der Politik deutlich wird, da [in der Region] passiert was, da gibt es was. Auch indirekt das Rückstrahlen in wirtschaftliche, politische Institutionen rein. Gerade in Zeiten, bei denen in der beruflichen Weiterbildung stark gekürzt wird, ist es wiederum wichtig, dass das Thema präsent ist. Und das geschieht eben durch solche Aktivitäten der Lernenden Region.“ (Interview 17_3)

In einigen Regionen wurde dies allerdings (noch) nicht erkannt, wobei in diesen Fällen vornehmlich von Seiten der Kommunalpolitik nur eine geringe oder keine Bereitschaft zur Zusammenarbeit besteht. Es gibt aber auch Netzwerke, in denen trotz des Engagements der Kommunalpolitik Unzufriedenheit bzgl. dieser Einbindung vorherrscht, wenn z. B. die kommunale Einrichtung als Netzwerkpartner zu große Dominanz im Netzwerk zeigt.

In Expertentreffen, die auf den Ergebnissen der Fallanalysen aufbauten, konnten die oben angeführten Aussagen vertieft und gefestigt sowie Anknüpfungspunkte für regionale Modellbildungen und systemische Verallgemeinerungen herausgestellt werden. Dabei konnten zentrale Voraussetzungen für den Erfolg, deren Fehlen sich hemmend auswirken würde, gefunden werden. Dies sind v. a. charismatische Leitfiguren, konkrete Produkte, organisatorische Kontinuität, eine ausgeprägte Prozessorientierung, kommunale Unterstützung, ein geschickter Umgang mit dem Spannungsfeld Konkurrenz – Kooperation und Hinweise auf Nutzen und Exzellenz (Einbezug der besten Experten/-innen für unterschiedliche Themenbereiche). Eine kontinuierliche Rückmeldung von Teilerfolgen und -misserfolgen erscheint für die weitere fortlaufende Netzwerkarbeit von großer Bedeutung.

10.2 Die Perspektiven von Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartnern

Erfolgsbedingungen aus der Sicht von Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartnern

Das Konzept der Wissenschaftlichen Begleitung von LOS 1 verfolgt eine multiperspektivische Betrachtung. Entsprechend wurden Einschätzungen zur Netzwerkarbeit nicht nur von den Netzwerkmanagern/-innen, sondern auch von den Netzwerkpartnern erhoben.

Vergleicht man die Einschätzungen der Netzwerkpartner mit denen der Netzwerkmanager/-innen mit Blick auf die Erfolgsbedingungen der Netzwerkarbeit, so fällt auf, dass bei nahezu allen Themen die Anteilswerte der fehlenden Angaben bei den Netzwerkpartnern erheblich höher sind als bei den Netzwerkmanagern/-innen. Dies ist nicht überraschend, da die Netzwerkmanager/-innen im Allgemeinen einen umfassenden Überblick über die gesamte Netzwerkarbeit haben, während die Netzwerkpartner häufig vor allem in bestimmte Teilprojekte eingebunden sind. Entsprechend können die Netzwerkpartner bestimmte Segmente gut einschätzen, während sie mit manchen anderen wenig oder nichts zu tun haben.

Aufgrund der unterschiedlichen Anteilswerte von fehlenden Angaben kann sich ein Vergleich der Einschätzungen von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern nicht auf Prozentanteile stützen; statt dessen vergleichen wir die Einschätzungen der beiden Gruppen anhand von Durchschnittswerten, in die nur diejenigen Zielpersonen eingehen, die eine gültige Einschätzung zum jeweiligen Aspekt vorgenommen haben (vgl. Tab. 10.1).

Beim Vergleich der Einschätzungen von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern fällt auf, dass die Netzwerkpartner generell etwas skeptischer sind. Über alle Items hinweg entspricht die Abweichung einem Durchschnittswert von 0,30. Lediglich zwei Aspekte bewerten Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner sehr ähnlich: die interne Weiterqualifizierung und die Öffentlichkeitsarbeit des Gesamtprogramms.

Am deutlichsten zeichnen sich die skeptischeren Bewertungen der Netzwerkpartner bei drei Aspekten ab: dem Informationsaustausch mit anderen Netzwerken (Abweichung der Durchschnittswerte: 0,57), der Kompetenz des Netzwerkmanagements (Abweichung: 0,52) sowie dem Kontaktnetz des Netzwerkmanagements (Abweichung: 0,51).

Nimmt man einen Vergleich der Rangreihen zur Zufriedenheit vor, so weisen die Reihen von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern eine hohe Ähnlichkeit auf. Lediglich bei einem Aspekt ist ein deutlicher Unterschied zu erkennen: Die Zufriedenheit mit dem Informationsaustausch mit anderen Netzwerken nimmt bei den Netzwerkmanagern/-innen den sechsten Rangplatz ein, bei den Netzwerkpartnern dagegen den zwölften.

Inwieweit zeigen sich zwischen verschiedenen Teilgruppen unterschiedliche Bewertungen? Angesichts der kleinen Fallzahl der befragten Netzwerkmanager/-innen (n=52) lassen sich für diese Gruppe bei den gegebenen Fallzahlen keine durchgängigen Unterschiede erkennen. Bei den Netzwerkpartnern ist dies dagegen an mehreren Stellen der Fall. Die ausgewiesenen Zahlenwerte sind dabei nicht als prozentgenaue Angaben, sondern als Aussagen über Größenordnungen zu verstehen.

Tab. 10.1 Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Netzwerkarbeit bei Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, 505 Netzwerkpartnern, Zweibefragung 2006

Aspekte der Netzwerkarbeit	Durchschnittswerte ¹⁾	
	Netzwerk- manager/-innen	Netzwerk- partner
Kompetenz des Netzwerkmanagements	1,38	1,90
Kontaktnetz des Netzwerkmanagements	1,39	1,90
Vertrauen zwischen den Netzwerkpartnern	1,56	1,85
Gemeinsame Zielfindung im Netzwerk	1,76	2,12
Informationsaustausch zwischen Netzwerkpartnern	1,86	2,01
Informationsaustausch mit anderen Netzwerken	1,88	2,45
Öffentlichkeitsarbeit des Netzwerks	1,90	2,13
Flexibel reagieren auf veränderte Rahmenbedingungen	1,98	2,30
Bedarfsdiagnose bei Beginn der Netzwerkarbeit	2,00	2,23
Unterstützung durch Bundesland, BMBF	2,19	2,45
Balance zwischen Aufwand und Nutzen der Netzwerkpartner	2,19	2,44
Öffentlichkeitsarbeit des Gesamtprogramms	2,21	2,28
Interne Weiterqualifizierung	2,27	2,29
Unterstützung durch Kommunalpolitik	2,27	2,62
Gesamtdurchschnitt der Bewertungen	1,85	2,15

¹⁾ Die Skalenwerte lauten: 1 = sehr zufrieden, 2 = eher zufrieden, 3 = eher nicht zufrieden, 4 = überhaupt nicht zufrieden.
 Die Nennung 5 = weiß nicht ging nicht in die Berechnung der Durchschnittswerte ein.

So ist zu erkennen, dass Netzwerkpartner mit der Einschätzung, dass alle wichtigen Partner im Netzwerk vertreten sind, bei allen elf vorgegebenen Aspekten positivere Zufriedenheitswerte aufwiesen. Die Differenz der Durchschnittswerte liegt zwischen 0,19 und 0,44. Ein ebenfalls durchgängiges Muster zeigt sich mit Blick auf den Unterstützungsbedarf. Hier fallen die Bewertungen der Netzwerkpartner, die sich mit Blick auf das Programm „Lernende Regionen“ mehr Unterstützung gewünscht hätten, durchweg etwas skeptischer aus als die der übrigen Netzwerkpartner.

Wenig überraschend ist, dass Netzwerkpartner, die sich nach Ende der Förderung finanziell beteiligen wollen, mit allen genannten Aspekten zufriedener sind als diejenigen, die dies nicht beabsichtigen. Denn die positive Einschätzung des Netzwerks ist eine Grundlage für die Entscheidung zu einer finanziellen Beteiligung am Netzwerk. Darü-

ber hinaus zeigt sich auch, dass sich bei fast allen Aspekten³⁷ diejenigen Netzwerkpartner positiver äußern, die von Anfang an im Netzwerk waren.

Auch zwischen den beteiligten Institutionen lassen sich Abstufungen erkennen. Vertreter von Weiterbildungseinrichtungen sind durchgängig etwas skeptischer als die Gesamtheit der Netzwerkpartner. Dagegen sind alle Zufriedenheitswerte der im Netzwerk beteiligten kommunalen Vertreter etwas überdurchschnittlich, ebenso wie die der wirtschaftsnahen Netzwerkpartner (Unternehmen bzw. Wirtschaftsverbände).

Hindernisse der Netzwerkarbeit aus der Sicht von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern

In einer gesonderten Frage der zweiten quantitativen Befragung wurden Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner um ihre Einschätzung zu möglichen Hindernissen der Netzwerkarbeit gebeten. Zur Bewertung waren 12 Antwortkategorien sowie eine Residualkategorie für sonstige Gründe vorgegeben. In einer Nachfrage erfolgte eine Priorisierung der genannten Hindernisse. In Tabelle 10.2 ist zum einen wiedergegeben, wie häufig die jeweiligen Aspekte als Hindernisse der Netzwerkarbeit genannt werden. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Zum anderen enthält die Tabelle auch die Ergebnisse der Priorisierungsfrage.

Wie die Tabelle zeigt, steht bei den Hindernissen der Netzwerkarbeit aus der Sicht der Netzwerkmanager/-innen ein Einzelitem mit großem Abstand an erster Stelle: 73% der befragten Netzwerkmanager/-innen sind der Ansicht, dass veränderte Rahmenbedingungen der Weiterbildung in Deutschland, wie z.B. Hartz IV, die Netzwerkarbeit erschwert haben. Aus der Sicht der Netzwerkmanager/-innen sind die Erfolge des Programms „bei Gegenwind“ erzielt worden.

Als zweithäufigstes Hindernis folgt mit einigem Abstand ein geringes Interesse regional ansässiger Betriebe, das von jeder/-m zweiten Netzwerkmanager/-in genannt wird (50%). Dem zweiten mit Blick auf die Nachhaltigkeit besonders wichtigen Partner, den regionalen Gebietskörperschaften, attestieren die Netzwerkmanager/-innen nicht ganz so häufig ein geringes Interesse an der Netzwerkarbeit (38%); auch dieser Anteilswert findet sich allerdings noch im vorderen Drittel der genannten Hindernisse.

Insgesamt fällt auf, dass netzwerkexterne Faktoren, wie z.B. veränderte Rahmenbedingungen der Weiterbildung, ein zu geringes Interesse von Betrieben oder Kommunen oder hohe Arbeitslosigkeit in der Region, häufiger als Hindernisse genannt werden als netzwerkinterne Faktoren. Vergleichsweise häufig nennen die Netzwerkmanager/-innen auch langwierige Entscheidungsprozesse an Schulen (42%) sowie die Konkurrenz zwischen Netzwerkpartnern (40%) als Hindernisse der Netzwerkarbeit, während etwa auf einen Wechsel von Schlüsselpersonen im Netzwerk ein geringerer Anteilswert entfällt

37 Die einzige Ausnahme ist die Bewertung der Öffentlichkeitsarbeit des Gesamtprogramms.

(33%). Allerdings können die Konsequenzen solcher Wechsel offenbar gravierend sein, wie ein Blick auf die Priorisierung der Hindernisse zeigt.

In der Priorisierung lassen sich einige Akzentverschiebungen erkennen. Zwar liegen auch hier die veränderten Rahmenbedingungen der Weiterbildung in Deutschland, die etwa jede/-r vierte Netzwerkmanager/-in als wichtigstes Hindernis der Netzwerkarbeit ansieht, mit großem Abstand an erster Stelle. Den zweiten Rangplatz nimmt jedoch, gemeinsam mit dem zu geringen Interesse regionaler Betriebe, der Wechsel von „Schlüsselpersonen“ im Netzwerk ein (jeweils 12%). Dieses Hindernis steht also in der Priorisierung weit vorne, während es bei den Einzelnennungen der vorgegebenen Hindernisse den 9. Rangplatz eingenommen hatte. Diese Positionsverschiebung unterstreicht nachdrücklich, wie problematisch Konsequenzen personeller Wechsel für die Netzwerkarbeit sein können.

Als viertwichtigster Aspekt folgt ein zu geringes Interesse regionaler Gebietskörperschaften. Mit diesen vier Aspekten sind aus der Sicht von fast 60% der befragten Netzwerkmanager/-innen die wichtigsten Hindernisse der Netzwerkarbeit benannt. Erwähnenswert erscheint in diesem Kontext auch die Nennung der langwierigen Entscheidungsprozesse an Schulen (6%). Dies kann als ein erstes Indiz dafür gesehen werden, dass die Potenziale zur Kooperation mit Schulen noch nicht ausgeschöpft sind.

Darüber hinaus zeigt sich in der Priorisierung, dass ein geringes Interesse regionaler Gebietskörperschaften ebenfalls die Netzwerkarbeit nachhaltig beeinträchtigt. Etwa jede/-r zehnte Netzwerkmanager/-in sieht darin das wichtigste Hindernis der Netzwerkarbeit. Weitere quantitativ erwähnenswerte Hindernisse sind Vorurteile einzelner Netzwerkpartner (8%) sowie langwierige Entscheidungsprozesse an Schulen und eine hohe Arbeitslosigkeit in der Region (jeweils 6%). Alle anderen Einzelitems liegen bei Anteilswerten von 4% oder darunter.

Auch die qualitativen Daten zeigen, dass ein Wechsel von Schlüsselpersonen und die damit verbundene Unterbrechung der Kontinuität der Netzwerkarbeit als ein wichtiger hemmender Faktor wahrgenommen wird. Insbesondere der Wechsel des Netzwerkmanagements wird kritisch gesehen, da aufgebaute Kompetenzen, persönliche Kontakte und erreichte Ziele gefährdet sind.

„Was natürlich schwierig war, dieser personelle Wechsel, der im vergangenen Jahr hier [im Netzwerkmanagement] stattgefunden hat, dadurch gab es auch ein paar Verluste im Projekt. Es wäre natürlich besser gewesen, wenn es ... mehr Kontinuität gegeben hätte. Dadurch ist es eigentlich zwangsläufig, dass es da erst einmal Einbrüche gab, und dass man dann erst einmal wieder von vorne anfangen musste.“ (Interview 7_2)

Tab. 10.2 Hindernisse für den Erfolg der Netzwerkarbeit aus der Sicht von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, 505 Netzwerkpartnern, Zweitbefragung 2006

	Anteilswerte in %			
	Netzwerkmanager/-innen		Netzwerkpartner	
	Genanntes Hindernis	Wichtigstes Hindernis	Genanntes Hindernis	Wichtigstes Hindernis
Veränderte Rahmenbedingungen der Weiterbildung in Deutschland (z. B. Hartz IV)	73	23	39	12
Geringes Interesse regionaler Betriebe	50	12	41	9
Langwierige Entscheidungsprozesse an Schulen	42	6	27	4
Hohe Arbeitslosigkeit in der Region	40	6	28	7
Konkurrenz zwischen Netzwerkpartnern	40	2	29	6
Geringes Interesse regionaler Gebietskörperschaften	38	10	38	9
Konkurrenz mit anderen Angeboten (außerhalb Lernende Regionen)	37	–	27	4
Vorurteile einzelner Netzwerkpartner	35	8	27	3
Nachlassende Bindung an eine gemeinsame Leitidee	33	2	26	8
Wechsel bei „Schlüsselpersonen“ im Netzwerk	33	12	19	3
Interessenkonflikte zwischen Teilprojekten und dem Gesamtnetzwerk	29	4	20	3
Wechsel bei „Schlüsselpersonen“ außerhalb des Netzwerks	21	2	11	1
Sonstiges	4	2	3	2
Weiß nicht, keine Angabe	2	10	24	29

Personelle Kontinuität wiegt in Netzwerken besonders schwer, da von Personen auch das aufgebaute Vertrauen abhängt und dies eines der wichtigsten Erfolgsbedingungen im Netzwerk darstellt.

Die Netzwerkpartner stufen, ebenso wie die Netzwerkmanager/-innen, in der Priorisierung am häufigsten den Umbruch der Weiterbildungslandschaft in Deutschland als das wichtigste Hindernis der Netzwerkarbeit ein. Den 2. Rangplatz nimmt wie bei den Netzwerkmanagern/-innen ein zu geringes Interesse regional ansässiger Betriebe ein, wobei

die Netzwerkpartner ebenso häufig ein zu geringes Interesse regionaler Gebietskörperschaften als wichtigstes Hindernis ansehen.

Auf den folgenden Rangplätzen lassen sich dagegen teilweise unterschiedliche Abstufungen erkennen. An 4. Stelle der wichtigsten Hindernisse steht bei den Netzwerkpartnern eine nachlassende Bindung an eine gemeinsame Leitidee (Netzwerkmanager/-innen: Rangplatz 9). Ein umgekehrtes Bild zeigt sich mit Blick auf den Wechsel von Schlüsselpersonen im Netzwerk (Rangplatz 9 bei den Netzwerkpartnern und Platz 2 bei den Netzwerkmanagern/-innen) sowie hinsichtlich der Vorbehalte einzelner Netzwerkpartner (Rangplätze 11 bzw. 5).

Abgesehen von diesen Einzelaspekten kommen Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner in einer Priorisierung von Hindernissen im Großen und Ganzen zu ähnlichen Einschätzungen (vgl. Abb. 10.4).

Inwieweit lassen sich in gruppenspezifischen Differenzierungen Unterschiede erkennen? Einen Wechsel von Schlüsselpersonen im Netzwerk bezeichnen Netzwerkmanager/-innen aus bereits bestehenden Netzwerken seltener als Hindernis als diejenigen aus mehrheitlich neu gebildeten Netzwerken. Möglicherweise sind in bereits eingespielten Netzwerken Schlüsselpersonen leichter zu ersetzen als in neu entstandenen. Netzwerkmanager/-innen aus bereits bestehenden Netzwerken nennen dagegen überdurchschnittlich oft ein zu geringes Interesse regionaler Gebietskörperschaften als Hindernis.

Vorurteile einzelner Netzwerkpartner werden häufiger als wichtigstes Hindernis genannt, wenn nach Ansicht der Netzwerkmanager/-innen alle wichtigen Partner im Netzwerk vertreten sind. Die Integration der wichtigsten Partner scheint, wie an anderer Stelle dargestellt wurde, die Erfolgsaussichten der Netzwerke zu verbessern, erhöht aber offenbar oft auch die Komplexität im Netzwerk und die Anforderungen an die Netzwerksteuerung.

Teilweise erhebliche gruppenspezifische Besonderheiten zeigen sich in den priorisierenden Einschätzungen der kommunalen und betrieblichen Vertreter:³⁸

- Aus Sicht der in das Netzwerk einbezogenen kommunalen Vertreter stellt sich ein zu geringes Interesse regionaler Gebietskörperschaften am häufigsten als das wichtigste Hindernis einer erfolgreichen Netzwerkarbeit dar (18%).
- Dagegen bezeichnen die in das Netzwerk einbezogenen betrieblichen Vertreter am häufigsten ein zu geringes Interesse regional ansässiger Betriebe als das wichtigste Hindernis (22%).

38 Die folgenden Anteilswerte beziehen sich jeweils auf die Teilgruppe der Netzwerkpartner mit Angaben zum wichtigsten Hindernis.

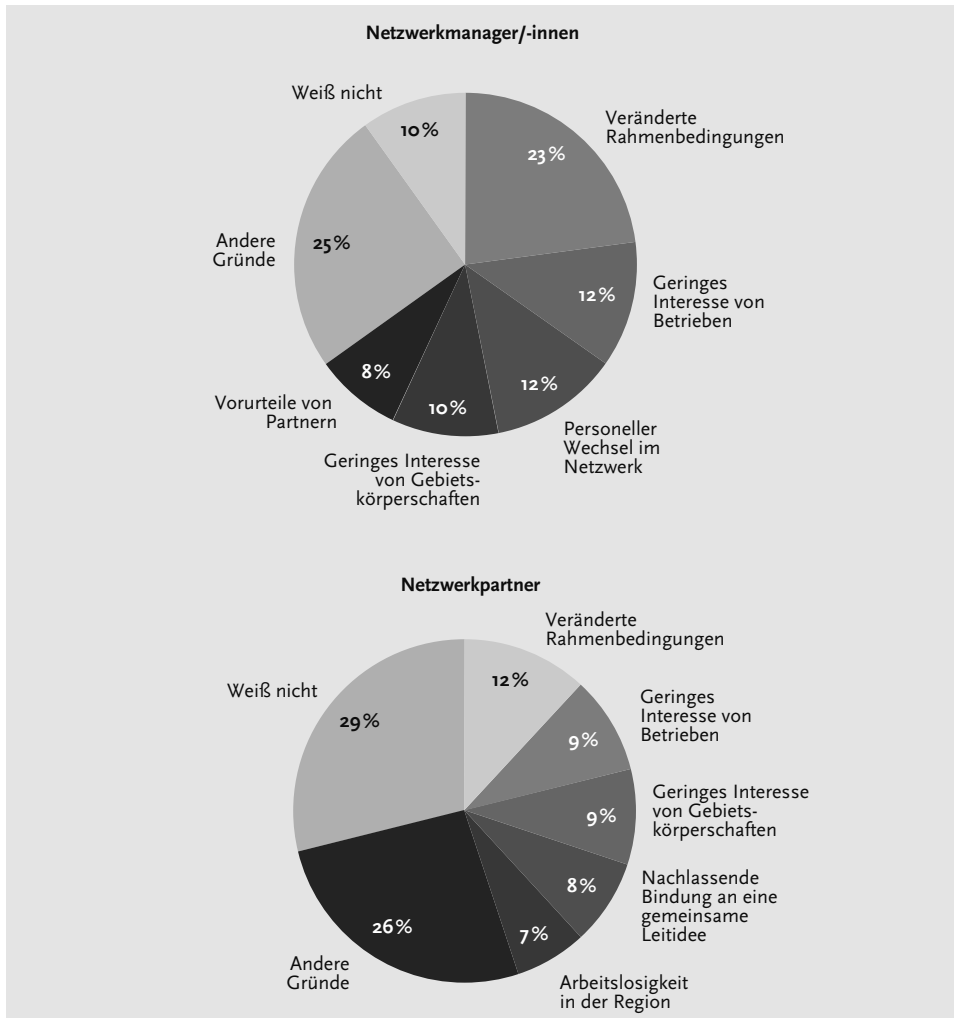


Abb. 10.4 Hindernisse für den Erfolg der Netzwerkarbeit
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, 505 Netzwerkpartnern, Zweitbefragung 2006

Erwähnenswert erscheint an dieser Stelle trotz der geringen Fallzahlen auch, dass die in die Netzwerke einbezogenen schulischen Vertreter/-innen langwierige Entscheidungsprozesse an Schulen noch häufiger als die Netzwerkmanager/-innen oder andere Netzwerkpartner als wichtigstes Hindernis einer erfolgreichen Netzwerkarbeit ansehen.

Wie sind diese Ergebnisse zu interpretieren? Als Erstes ist festzuhalten: Die Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen, dass ein zu geringes Interesse von Kommunen oder Betrieben zu den wichtigsten Hindernissen einer erfolgreichen Netzwerkarbeit gehört,

wird aus der Innenperspektive derjenigen, die zu diesen Gruppen gehören, bestätigt und in der Tendenz eher noch verstärkt. Dieses Ergebnis gewinnt noch dadurch an Gewicht, dass diese Einschätzungen jeweils von der Teilgruppe der in das Netzwerk einbezogenen Akteure abgegeben werden. Dieser Teilgruppe ist es allerdings durch ihre Netzwerkmitarbeit gelungen, die genannten Hindernisse zu überwinden. Sie stellt also in gewisser Weise hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft eine „Positivauswahl“ dar. Trotzdem fallen die Einschätzungen, wie oben dargestellt, auf.

Implizieren die o. g. Ergebnisse auch, dass die Netzwerkmanager/-innen die Bedeutung der Hindernisse eher noch unterschätzen? Diese Interpretation wäre vermutlich zu weitgehend. Die Informationsbasis, auf deren Grundlage die relative Bedeutung verschiedener Hindernisse für die Netzwerkarbeit eingeschätzt werden kann, dürfte bei den Netzwerkmanagern/-innen umfassender sein als bei anderen Netzwerkakteuren. Allerdings stützt die Perspektivenverschränkung nachdrücklich den folgenden zusammenfassenden Befund:

Insgesamt liegen die wichtigsten Hindernisse der Netzwerkarbeit aus Sicht der Netzwerkmanager/-innen wie auch der Netzwerkpartner eher in den als problematisch empfundenen Veränderungen von Rahmenbedingungen der Weiterbildungslandschaft in Deutschland sowie in Schwierigkeiten bei der Gewinnung bestimmter Partner, insbesondere von Betrieben und Kommunen, als bei netzwerkinternen Aspekten.

10.3 Fazit

Die folgenden Aspekte sind für die Betrachtung allgemeiner Erfolge der Netzwerke in Lernenden Regionen besonders hervorzuheben:

- **Netzwerkidentität:** Die Netzwerkakteure identifizieren sich mit den Zielen des Netzwerks. Als zentrale Faktoren haben sich dabei das gegenseitige Vertrauen der Akteure und die damit zusammenhängende Kooperation sowie ein autoritatives Netzwerkmanagement (d. h. ein partizipatives Management mit klarer Entscheidungs- und Kooperationskompetenz) erwiesen. Die Netzwerkidentität stabilisiert darüber hinaus die Legitimation des Netzwerks in der Außenwirkung. Die gemeinsame Idee trägt.
- **Bezug zur Umwelt:** Möglichst viele zentrale regionale Akteure sollen in das Netzwerk einbezogen werden. Problemlösekompetenzen können so auf andere Bereiche und Kontexte übertragen werden. Eine besondere Rolle kommt dabei den Betrieben und Kommunen zu. Die Forderung der Wissenschaftlichen Begleitung LOS 1, die Rolle dieser Akteure stärker im Netzwerk zu betonen, konnte bereits in den Vertiefungsphasen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ Beachtung finden.
- **Adressierbarkeit:** Um eine zielgerichtete Ansprechbarkeit von Partnern und Nutzern zu erreichen, ist zu Beginn der Netzwerkarbeit unbedingt eine regionale Ausgangsdi-

agnose bzw. Bedarfsanalyse notwendig. Dabei sind regionale Besonderheiten ebenso einzubeziehen wie externe Rahmenbedingungen (z. B. Weiterbildungsbeteiligung, Arbeitslosenquote).

- Selbstorganisation: Netzwerkinterne Abläufe sowie die Kooperation und Zusammenarbeit können durch klare Regeln und die Herausbildung von Routinen unterstützt werden. Dabei muss die Autonomie der Partner weitestgehend gewahrt bleiben. Eine dynamische Ausrichtung der Netzwerkorganisation an vorhandenen Gegebenheiten, Problemen und organisatorischen Erfordernissen (Projektmanagement) ist zudem eine Voraussetzung für die Nachhaltigkeit des Netzwerks.
- Systemvertrauen: Vertrauen zwischen den Akteuren wie auch das Vertrauen in das Gesamtsystem des Netzwerks erweist sich als Grundlage der Arbeit in einem Netzwerk. Insbesondere Akteure, die sich zuvor nicht kannten bzw. in Konkurrenz zueinander stehen, müssen dieses Vertrauen erst aufbauen.
- Kommunikationsstrukturen: Dauerhafte und tragfähige Strukturen unterstützen die kontinuierliche Arbeit der Lernenden Regionen. Regelmäßige Treffen, die Bildung von Arbeitsgruppen oder auch regelmäßige Newsletter für die Netzwerkakteure tragen zur Herausbildung dieser Strukturen bei.
- Stabilität über einen längeren Zeitraum: Die kontinuierliche Zusammenarbeit von Schlüsselpersonen fördert die Kontinuität der Netzwerkarbeit, personale Fluktuation kann sich hemmend auswirken. Die Langfristigkeit der Beziehungen und die wachsende Stabilität der Zusammenarbeit ermöglichen einerseits die Entstehung von Produkten und Dienstleistungen im Netzwerk und andererseits auch die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes und damit einer netzwerkübergreifenden Identität.

Wenn einer der hier angesprochenen Aspekte nicht erfüllt ist, ist der Erfolg eines Netzwerks gefährdet. Es müssen daher alle die hier angesprochenen Aspekte intentional und bewusst bei der Gestaltung der Netzwerkkonstruktion berücksichtigt werden.

11 Kooperation in Netzwerken

ANDREA REUPOLD/HELMUT KUWAN/CLAUDIA STROBEL

Zunächst ist jede Form gesellschaftlicher Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen und Institutionen eine Kooperation. „Kooperation“ kommt aus dem Lateinischen (*cooperare*) und bedeutet „zusammen arbeiten, mitarbeiten“. Kooperation in Netzwerken unterscheidet sich von anderen Formen der Kooperation bspw. in Hierarchien oder im Markt und dieser Unterschied birgt einen synergetischen Vorteil. Dieser zentralen Annahme liegt das folgende Kapitel zugrunde.

Die Zusammenarbeit von Institutionen und Organisationen, also die interorganisationale Kooperation wird zur Notwendigkeit, wenn (Weiter-)Bildungsanbieter auf die zunehmend komplexer werdenden Anforderungen des Marktes adäquat reagieren wollen (vgl. Tippelt 2001). Eine Einrichtung alleine ist oftmals nicht mehr in der Lage, diese Anforderungen zu erfüllen, und ist somit auch mit dem Ziel der Sicherung der eigenen Marktfähigkeit zur Kooperation motiviert. Der Entschluss zur Zusammenarbeit ist daher einerseits oftmals einem wachsenden Problembewusstsein und Leidensdruck der handelnden Akteure geschuldet, andererseits sind jedoch auch große Hoffnungen und hohe Erwartungen an die Kooperation geknüpft. Um aber stabile interorganisationale Kooperationsbeziehungen entwickeln zu können, braucht es eine gezielte und bewusste Veränderung von potenziell vorhandenen Konkurrenzbeziehungen. Nach Kahle (1999) ist Kooperation demnach „(...) nicht das Leugnen von konkurrierenden Interessen, sondern die Suche nach Möglichkeiten ihrer – wenigstens teilweise – gemeinsamen Befriedigung“ (S. 14).

Diese Aussage von Kahle wurde auch in den Interviews immer wieder bestätigt. Ein Netzwerkmanager bezeichnete den Umgang mit Kooperation und Konkurrenz im Netzwerk als „KoopKurrenz“. Bildlich gesprochen, sind Kooperation und Konkurrenz auf den Enden einer Dimension gegenüber. Die Netzwerke und ihre beteiligten Akteure/Organisationen bewegen sich zu verschiedenen Zeitpunkten der Netzwerkentwicklung, der sich neu ergebenden Aufgabenstellungen und anderer Change-Management-Prozesse zwischen diesen Polen. Organisationen pendeln sich in ihrem Handeln – reguliert durch das Spannungsfeld Kooperation und Konkurrenz – somit auf eine „Mitspielfähigkeit“ (Dollhausen 2003, S. 31) im Netzwerk ein.

Netzwerkbildung

Bevor die Akteure in den Lernenden Regionen bereit waren, aktiv in einem Netzwerk mitzuwirken, bedurfte es zunächst von den Initiatoren bzw. Netzwerkmanager/-innen einen hohen Überzeugungsaufwand. Nach den Ergebnissen der Experteninterviews war diese Aufgabe für die Netzwerkmanager/-innen allerdings auch mit hohen eigenen Kompetenzgewinnen verbunden. Sie mussten z.B. ihre Empathiefähigkeit einsetzen bzw. erweitern, denn um die potenziellen Partner zu überzeugen, bedarf es einer genauen Kenntnis der Interessen, Positionen und dem daraus resultierenden spezifischen Nutzen. Eine/r der Netzwerkmanager/-innen formulierte die damit verbundenen Herausforderungen:

„Man muss den Partnern definieren, was sie sonst noch an Gewinn haben, z. B. dass das innovativ ist, dass Know-how gebildet wird. Dabei ist es nicht so einfach, für die Bildung unspezifischer Kompetenzen zu argumentieren, die man jetzt vielleicht noch nicht braucht.“
(Interview 6_3)

Mit der Kooperation sind zudem weitere handlungsleitende strategische Ziele der einzelnen Einrichtungen verbunden (vgl. Tippelt u.a. 1996). Demnach dient eine *komplementäre* Kooperation der Aufteilung des Marktes. Hier ergänzen sich die unterschiedlichen Profile verschiedener Weiterbildungsanbieter und decken in der Summe ihrer verschiedenen Angebote alle Zielgruppen einer Region ab.

Ein Beispiel aus den Netzwerken, bei denen die Aufteilung des Marktes Voraussetzung für eine gelingende Kooperation war, wird nun im Folgenden zur Veranschaulichung dargestellt. Hier wurde mit den beteiligten Akteuren in gemeinsamen Zielfindungsgesprächen vor der Gründung eines Lernzentrums an der inhaltlichen Konzeption gearbeitet. Um hier nicht in direkter Konkurrenz z.B. zur Volkshochschule zu stehen, beschränkt sich das Spektrum des Lernzentrums auf Angebote, die selbstgesteuerte Lernprozesse thematisieren.

„Also ich denk, was hinderlich ist, ist natürlich dann auch, was wir schon angesprochen haben, Konkurrenzdenken. Wo Kompromisse getroffen werden müssen. Mit dem Selbstlernzentrum hätten wir klar noch was ganz anderes machen können. Da hätten auch Präsenzkurse stattfinden können. Aber da ist klar, dass [ein Kooperationspartner] ganz konkret gesagt hat, das ist aber Konkurrenz zu uns und nicht nur zu uns, sondern auch zu anderen Bildungsträgern. Und wir wollen hier einen neuen Lernort implementieren und nicht nur Konkurrenz. Und da haben wir auch gemeinsam diskutiert und der Kompromiss ist eben, das Selbstlernzentrum ist da für selbstgesteuerte Lernprozesse.“ (Interview V1_1)

In den Interviews wurde dieses Ergebnis auf breiter Ebene bestätigt und wiederholt der Nutzen dieser Form der Kooperation hervorgehoben.

In Form einer *supportiven* Kooperation wird dagegen gezielt zusammengearbeitet, um finanzielle Mittel einzuwerben. Als Beispiel für diese Kooperationsart kann die Netzwerkgründung der Lernende Region Nürnberg – Fürth – Erlangen gesehen werden. Dort schlossen sich nicht nur die verschiedenen Einrichtungen einer Stadt in einem Netzwerk zusammen, sondern die drei Städte Nürnberg, Fürth und Erlangen entwickelten aus drei ursprünglich getrennten Netzwerken ein gemeinsames Netzwerkziel und wurden eine Lernende Region. Ein Netzwerkmanager formuliert diese Art des Zusammenschlusses zu einem Netzwerk:

„Auf der strukturellen oder finanziellen Ebene kann man natürlich sagen, dass wir in bestimmten Bereichen durch Zusammenschlüsse natürlich finanzielle Mittel in die Lernende Region geholt haben, das hätte anderweitig nicht funktioniert.“ (Interview 14_3)

Auch die Netzwerkmanager/-innen aus anderen Netzwerken sind dieser Meinung und verdeutlichen die Anschubkraft der Finanzierung durch das Programm v. a. für die Startphase ihrer Netzwerke.

Die engste Form der Zusammenarbeit wird in der *integrativen* Kooperation umgesetzt, die zur Bearbeitung von Gemeinschaftsaufgaben zumeist innerhalb von Projekten und Programmen (vgl. Brödel 2004) dient. Dies konnte z. B. die Lernende Region „Zwischen Rennsteig und Rhön“ umsetzen. Das Netzwerk bindet KMU, Kammern und die ARGE ein, um dem Fachkräftemangel in der Region entgegenzuwirken. Ein Netzwerkmitarbeiter sieht darin auch einen Mehrwert des Netzwerks:

„Aber der Mehrwert, den wir schaffen, sehe ich in der Struktur, die wir geschaffen haben, die Partnerschaft, die wir geschaffen haben, dass diejenigen, die vielleicht auch in der Vergangenheit nicht direkt zusammengearbeitet haben, durch dieses Netzwerk der Lernenden Region über uns doch indirekt zusammenarbeiten.“ (Interview 8_2)

Synergieeffekte

Diese Kooperationsformen werden in erster Linie eingegangen, weil sich dadurch Synergien herstellen lassen. Synergieeffekte werden dabei als positive Wirkungen verstanden, die sich aus der Zusammenarbeit von Institutionen bzw. aus dem verbesserten Zusammenspiel von didaktischen Feldern ergeben (vgl. Brödel 2004; Reich/Tippelt 2004; Tippelt 2005). Diese Synergien potenzieren sich, wenn die Anzahl und die Qualität der kooperierenden Einrichtungen zunimmt. Zu den Synergieeffekten in Netzwerken gehört, dass Netzwerke besser in der Lage sind, Ressourcen zu generieren, und dass ihre Wirkungen auf Veränderungsprozesse generell stärker sind als einzelne Personen oder Organisationen dies bewirken können. Die zugrunde liegende Idee der synergetischen Netzwerkarbeit folgt dem Postulat: Das Ganze ist mehr als die Summe der Einzelteile.

Netzwerkkooperationen

Zur Frage der Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen im Netzwerk liefert die zweite quantitative Erhebung im Jahr 2006 eine Reihe von Anhaltspunkten, die im Folgenden aufgegriffen werden. Die Darstellung beginnt mit einem Gesamtüberblick, der Informationen zu den Größenordnungen mit Blick auf folgende Aspekte enthält:

- **Netzwerkgröße:** Wie viele Partner sind formal in das Netzwerk eingebunden?
- **Ausgangssituation:** Inwieweit bestanden zwischen der Mehrheit der Akteure im Netzwerk bereits gute Kooperationsbeziehungen?
- **Einbezogene Akteursgruppen:** Sind alle wichtigen Partner aus der Region im Netzwerk vertreten oder gibt es bestimmte Akteure, die stärker im Netzwerk vertreten sein sollten?
- **Netzwerkknoten:** Gibt es Partner, die mit überdurchschnittlich vielen anderen Akteuren vernetzt sind?

Zu den genannten Aspekten wird zunächst ein Überblick über die Gesamtstrukturen gegeben und anschließend betrachtet, wie sich Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen regionalen Akteursgruppen darstellen und ob bzw. inwieweit sie sich seit Beginn des Programms verändert haben. Abschließend werden die spezifischen Profile von vier besonders interessierenden Akteursgruppen untersucht: Weiterbildungseinrichtungen, Kommunen, Betriebe und Schulen.

Die verschiedenen inhaltlichen Aspekte sind Mosaiksteine, aus denen sich in einer ersten quantitativen Annäherung die Konturen des Gesamtbildes aus der Sicht der Netzwerkmanager/-innen und der Netzwerkpartner erkennen lassen. Inhaltlich vertiefende Informationen zu den Gründen für die dargestellten Ergebnisse konnten aus den qualitativen Interviews entnommen werden.

11.1 Ausgangssituation in den Netzwerken

Netzwerkgröße

Die Anzahl der in die Netzwerke formal eingebundenen Kooperationspartner variiert erheblich. Nach Angaben der Netzwerkmanager/-innen sind in etwa jedem dritten Netzwerk 40–99 Partner formal eingebunden (35%). Jeweils etwa jede/-r vierte Netzwerkmanager/-in berichtet von bis zu 20 Partnern bzw. von 21–39 Partnern (25% bzw. 27%). Nur in einer Minderheit der Netzwerke (8%) sind 100 oder mehr Partner formal eingebunden (Rest: fehlende Angaben).

Ausgangssituation der Netzwerkarbeit

Inwieweit bestanden zwischen der Mehrheit der Akteure im Netzwerk bereits gute Kooperationsbeziehungen? Nach Einschätzung einer großen Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen wurden Kooperationsbeziehungen zwischen der Mehrheit der Akteure erst

im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ aufgebaut (71%). Nur eine Minderheit ist der Ansicht, dass zwischen der Mehrheit der Akteure im Netzwerk bereits beim Start des Programms gute Kooperationsbeziehungen bestanden (vgl. Abbildung 11.1).

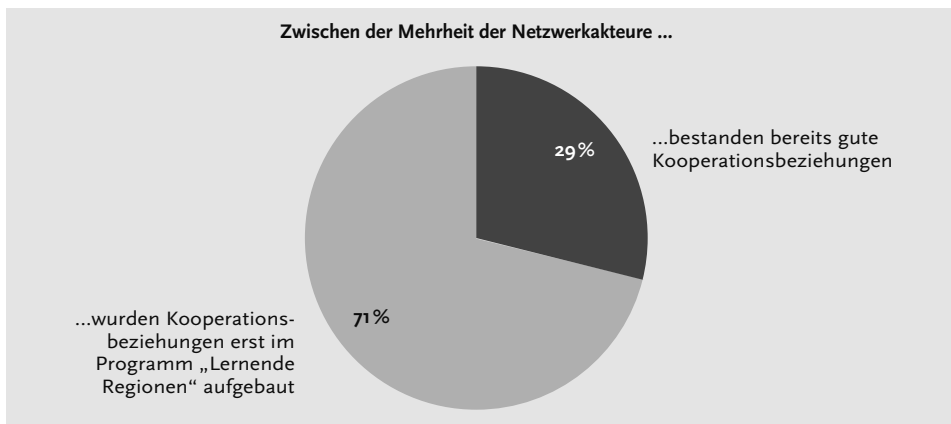


Abb. 11.1 Ausgangssituation der Kooperationsbeziehungen beim Start des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanager/-innen, Zweitebefragung 2006

Für die Interpretation dieser Daten ist die Formulierung „Mehrheit der Akteure“ und deren entscheidende Bedeutung zu beachten. Auch in Netzwerken, in denen Kooperationsbeziehungen zwischen der Mehrheit der Akteure erst aufgebaut wurden, kann davon ausgegangen werden, dass es zumindest zwischen einigen Akteuren bereits Kooperationen gegeben hat. Die Hauptwirkung dürfte somit weniger darin bestanden haben, erstmals regionale Netzwerke zu initiieren, sondern eher darin, neue Akteursgruppen für die Zusammenarbeit in der regionalen Netzwerkarbeit zu gewinnen oder bestehende separierte Netzwerke in einem Meta-Netzwerk zu vereinen bzw. zu koordinieren.

Einbezogene Akteursgruppen

Etwa 2 von 3 Netzwerkmanagern/-innen (65%) sind der Ansicht, dass alle wichtigen (potenziellen) Partner aus der Region im Netzwerk hinreichend vertreten sind. Die Gruppe derer, die dies anders einschätzt, ist mit einem Anteilswert von 35% allerdings relativ groß.

Gibt es Indizien, dass kleinere Netzwerke öfter als andere gerne mehr Partner in das Netzwerk eingebunden hätten? Nach den vorliegenden Ergebnissen ist dies nicht der Fall. Die Frage, ob es noch Partner gibt, die man gerne in das Netzwerk eingebunden hätte, wurde für unterschiedlich große Netzwerke ähnlich beantwortet. Eher scheint die Netzwerkgröße die Konstellationen der Region (z.B. großstädtisch vs. ländlich) oder strategische Präferenzen des Netzwerkmanagements widerzuspiegeln.

Netzwerke, die überwiegend an bereits bestehende Kontakte anknüpfen konnten, gehen häufiger davon aus, dass alle wichtigen Partner im Netzwerk vertreten sind.³⁹ Ein bereits bestehendes enges Kontaktnetz scheint die Bildung eines erweiterten Netzwerks für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ erleichtert zu haben.

Welche Akteursgruppen sind es vor allem, die nach Ansicht der Netzwerkmanager/-innen stärker im Netzwerk vertreten sein sollten? An erster Stelle stehen hier wirtschaftsnahe Akteure aus der Region. Jeweils etwa jede/-r fünfte Netzwerkmanager/-in ist der Ansicht, dass Unternehmen (21%) oder Wirtschafts- und Unternehmensverbände bzw. Kammern (19%) im Netzwerk stärker vertreten sein sollten.⁴⁰

Netzwerkknoten

Die Beantwortung der Frage, ob sich Partner im Netzwerk identifizieren lassen, die ihrerseits mit überdurchschnittlich vielen anderen Partnern vernetzt sind (im Folgenden kurz „Netzwerkknoten“ genannt), erfordert einen Überblick über die gesamten Kooperationsbeziehungen des Netzwerks. Über einen entsprechenden Überblick verfügen im Allgemeinen die Netzwerkmanager/-innen, während dies bei den Netzwerkpartnern in einigen Fällen zwar ebenfalls möglich ist, aber nicht generell erwartet werden kann. Aus diesem Grund wurde diese Frage nur den Netzwerkmanagern/-innen gestellt.

Eine überwiegende Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen ist der Ansicht, dass sich Partner im Netzwerk identifizieren lassen, die ihrerseits mit überdurchschnittlich vielen anderen Partnern vernetzt sind (75%). Nur etwa jede/-r fünfte Netzwerkmanager/-in geht davon aus, dass es diesbezüglich keine auffälligen Unterschiede gibt (19%; Rest: fehlende Angaben).

Welche Partner sind dies vor allem? An erster Stelle stehen vier Akteursgruppen: Weiterbildungseinrichtungen (38%), Kommunen (35%) sowie Wirtschafts- oder Unternehmensverbände bzw. Kammern sowie regionale Initiativen mit jeweils 33%. Schulen oder Kindergärten und Kindertagesstätten rangieren hier eher auf den hinteren Rangplätzen.

Auch Unternehmen werden relativ häufig als Partner genannt, die über überdurchschnittlich viele Netzwerkbeziehungen mit anderen verfügen. Fasst man Unternehmen unterschiedlicher Betriebsgrößenklassen zusammen, so ergibt sich ein Anteilswert von 23%.

³⁹ Die Anteilswerte liegen bei 87 % bzw. 57 %. Diese Werte sind bei den gegebenen Fallzahlen nicht als prozentgenaue Zahlen, sondern als Aussagen über Größenordnungen zu verstehen.

⁴⁰ Die genannten Anteilswerte beziehen sich auf die Gesamtheit aller befragten Netzwerkmanager/-innen und nicht auf die Teilgruppe derer, die mehr Akteure einbeziehen möchten.

11.2 Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen Akteuren

Einschätzungen zu derzeitigen Kooperationsbeziehungen

Wie gestalten sich die Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen Akteuren der Region? Eher intensive Kooperationsbeziehungen finden sich nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen am häufigsten zwischen Weiterbildungseinrichtungen sowie zwischen Bildungseinrichtungen und der Arbeitsverwaltung (Anteilswert jeweils 58%). Für beide Items vertritt kein/-e Netzwerkmanager/-in die Einschätzung, dass es hier keine Kooperation gibt.

Knapp die Hälfte der Netzwerkmanager/-innen ist der Ansicht, dass es zwischen Akteuren aus verschiedenen Bildungsbereichen eher intensive Kooperationsbeziehungen gibt (48%). Für alle anderen Akteursgruppen liegen die Anteile der intensiven Kooperationen deutlich niedriger.

Da die Anteilswerte der fehlenden Angaben zwischen den verschiedenen noch verbleibenden Antwortkategorien stark schwanken (zwischen 0% und 29%), ist bei diesen ein Vergleich der Durchschnittswerte aussagefähiger als ein Vergleich anhand von Prozentwerten. Dabei werden von den Netzwerkmanagern/-innen die Kooperationsbeziehungen zwischen allen noch verbleibenden Akteursgruppen sehr ähnlich beurteilt. Alle nachfolgend genannten Kooperationsbeziehungen werden von den Netzwerkmanagern/-innen mit Durchschnittswerten zwischen 1,73 und 1,84 in der Tendenz als „eher punktuell“ eingestuft: zwischen Bildungseinrichtungen und der Wirtschaft, zwischen Wirtschaft und Regionalentwicklung, zwischen Bildungseinrichtungen und der Kommunalpolitik, zwischen Bildungseinrichtungen und der Regionalentwicklung sowie zwischen Wirtschaft und Arbeitsverwaltung.

Von Interesse erscheinen in diesem Kontext auch die erheblichen Unterschiede bei den Kategorien „weiß nicht/keine Angabe“. Vor allem zwei Kooperationsbeziehungen sind es, zu denen eine relativ große Gruppe von Netzwerkmanagern/-innen keine Einschätzung vornimmt: Kooperation zwischen Wirtschaft und Arbeitsverwaltung (29%) sowie zwischen Wirtschaft und Regionalentwicklung (21%). Bei den übrigen Antwortkategorien liegen die Anteile der fehlenden Angaben zwischen 0% und 6%, also deutlich niedriger.

Offenbar ist es für Netzwerkmanager/-innen besonders schwierig, Kooperationsbeziehungen der Wirtschaft mit anderen regionalen Akteuren außerhalb des Bildungsbereichs einzuschätzen. Entsprechend sind die Einstufungen der Netzwerkmanager/-innen über Kooperationsbeziehungen von Akteuren aus der Wirtschaft mit größeren Unsicherheiten verbunden als Aussagen über andere Kooperationsbeziehungen.

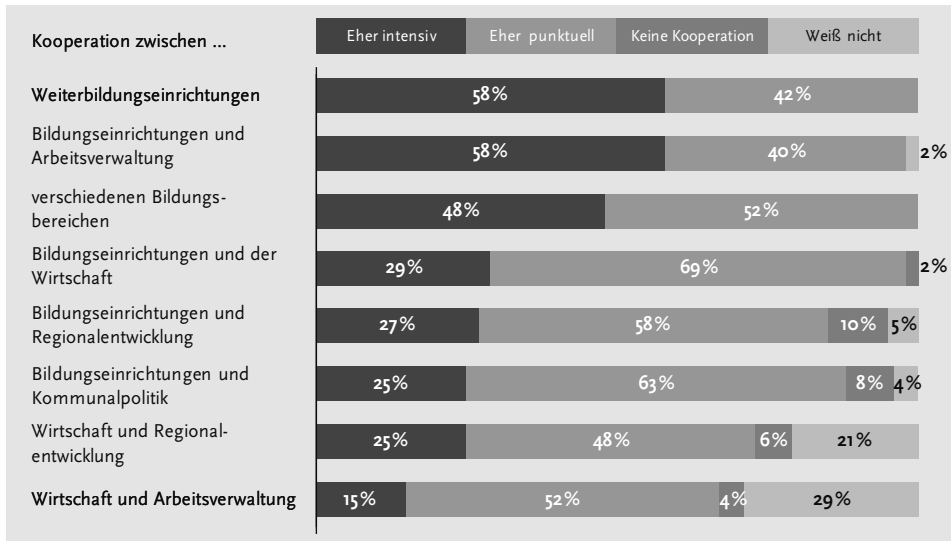


Abb. 11.2 Intensität der Kooperation zwischen verschiedenen regionalen Akteuren
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanager/-innen, Zweitbefragung 2006

Veränderung von Kooperationsbeziehungen

Die bisherige Betrachtung stellt eine Beurteilung der Kooperationsbeziehungen zum Zeitpunkt der Befragung dar. Von Interesse ist jedoch auch die *dynamische Perspektive*. Deshalb wurden die Netzwerkmanager/-innen auch danach gefragt, wie sich die Kooperationsbeziehungen im Vergleich zur Situation vor Beginn des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ verändert haben.

Bei drei Arten von Kooperationsbeziehungen ist eine absolute Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen der Ansicht, dass diese zugenommen haben:

- zwischen Akteuren aus verschiedenen Bildungsbereichen (88%),
- zwischen Weiterbildungseinrichtungen (73%) sowie
- zwischen Bildungseinrichtungen und der Wirtschaft (63%).

Fast die Hälfte der Netzwerkmanager/-innen (48%) berichtet auch über eine Zunahme der Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und der Kommunalpolitik.

Für die übrigen Kooperationsbeziehungen vertritt dagegen eine Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen die Ansicht, dass diese etwa gleich geblieben sind. Dies gilt für Kooperationen zwischen Wirtschaft und Regionalentwicklung, zwischen Bildungseinrichtungen und Regionalentwicklung, zwischen Wirtschaft und Arbeitsverwaltung sowie zwischen Bildungseinrichtungen und der Arbeitsverwaltung. Mit Blick auf die Einschätzung von Veränderungen liegen die fehlenden Angaben für die Kooperationsbe-

ziehungen der Wirtschaft mit 31% bzw. 35% noch höher als bei der Bewertung der Ist-Situation.

An dieser Stelle erscheint ein Rangreihenvergleich der Ist-Situation und der Veränderungsperspektive aufschlussreich. Dabei ist ein Unterschied besonders auffällig: Die derzeitige Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und der Arbeitsverwaltung wird zwar besonders häufig als eher intensiv eingestuft, nimmt aber in der dynamischen Perspektive den letzten Rangplatz ein. Diese Kooperationsbeziehung ist nach Einschätzung einer Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen etwa gleich geblieben.

Alle übrigen Rangreihenunterschiede zwischen der Veränderungsperspektive und dem Ist-Zustand fallen sehr viel moderater aus. In der dynamischen Perspektive verbessern sich drei Kooperationsbeziehungen um zwei oder mehr Rangplätze: Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und der Kommunalpolitik, zwischen Bildungseinrichtungen und der Wirtschaft sowie zwischen Akteuren aus verschiedenen Bildungsbereichen. Die relative Position dieser Kooperationsbeziehungen in einer Rangreihe der Zunahme ist also besser als ihre Rangreihe in der Ist-Situation. Dies kann – in Verbindung mit den Anteilswerten der Zunahme – als ein Indiz dafür verstanden werden, dass das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ insbesondere in diesen drei Bereichen Anstöße für eine Zunahme von Kooperationsbeziehungen gegeben hat. Relativierend ist zu bemerken, dass die Dynamik immer dort am stärksten wird, wo bislang keine oder wenig Kooperationsbeziehungen bestanden. Eine konträre These könnte lauten, dass sich in den genannten Bereichen ohnehin eine allgemeine Tendenz zur Zunahme von Kooperationsbeziehungen vollzieht. Während es mit Blick auf Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen mit der Wirtschaft einige Indizien für diese Thesen gibt, erscheint sie für die beiden anderen Kooperationsbeziehungen (Bildungseinrichtung und Kommunalpolitik; zwischen Akteuren aus verschiedenen Bildungsbereichen) weniger plausibel.

Die im Folgenden dargestellten Effekte der Kooperation konnten in den qualitativen Interviews v. a. von Netzwerkmanagern/-innen bestätigt und weiter ausdifferenziert werden. Dabei zeigte sich als Erstes, dass eng mit der Intensität der Kooperation auch der Nutzen verknüpft ist, den die Beteiligten daraus ziehen, denn ohne Erfolge wird sich die Kooperation auflösen, und je mehr und bessere Erfolge sich einstellen, desto intensiver wird die Kooperation bzw. umso länger trägt sie. Dies lässt sich v. a. durch die qualitativen Daten belegen, die sowohl die durch das Netzwerk gestifteten neuen politischen Kooperationen hervorheben als auch deren mittel- und langfristigen Pläne und Perspektiven:

„Ein ganz großer Effekt, da haben wir noch gar nicht darüber gesprochen, dass die politische Ebene durch unser Projekt in direkten Kontakt kommt. Und zwar regelmäßig in Kontakt kommt und auch miteinander spricht und inzwischen auch miteinander plant. Und das ist für mich ein sehr großer Gewinn.“ (Interview 2_2)

„Das Netzwerk als Katalysator nützt, dass der Einzelne, der ein Problem hat, das Know-how der Region kriegt. Das ist klasse, dass man dieses vorhandene Wissen einem Einzelnen zugänglich machen kann. Und gerade im Weiterbildungskontext gibt es so viele Fragen, ich kann die nicht beantworten, aber einer weiß es sicher.“ (Interview 10_2)

Darüber hinaus legen die Auswertungen hierzu die drei folgenden Punkte im Sinne eines direkten Nutzens der Netzwerkarbeit nahe, die durch Zitate näher erläutert werden.

- a. *Veränderung von Einstellungen zur Netzwerkarbeit*, d.h. dass sich bereits zu Beginn der Zusammenarbeit im Netzwerk die Einstellungen der Akteure zu Konkurrenz, Kooperation und dem potenziell zu erreichenden Nutzen durch die Netzwerkarbeit angeglichen haben müssen, damit Zusammenarbeit im Netzwerk überhaupt möglich ist. Aus Sicht der Netzwerkmanager/-innen stellt sich dieses wie folgt dar:

„Bei bereichsübergreifender Arbeit braucht man eine Toleranz und man muss versuchen, sich anzunähern, also zu sagen ‚wir sind zwar unterschiedlich, aber das ist ein Vorteil‘. Das ist sehr stark personengebunden.“ (Interview 6_3)

Die Öffnung gegenüber anderen Organisationen wird mit einem Nutzen für die eigene Organisation verbunden:

„Wenn man das mit der Vernetzung ernst nimmt und sich dem auch ein bisschen stellt, den anderen Einrichtungen, dann glaube ich, wird was draus, dann bereichert man sich selbst.“ (Interview 14_3)

„Wenn man sich direkt auf der Projektebene austauscht, dann sieht man plötzlich, dass überall normales menschliches Leben ist, das entkrampft die ganze Sache und gibt einem selber ein bisschen mehr Selbstbewusstsein. Das hat auch einen großen Effekt gemacht, denke ich mir.“ (Interview 19_5)

Die Zusammenarbeit im Netzwerk und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse fördern die Überwindung von Konkurrenz:

„Wir können heute, wenn wir ein Lernfest hatten, abends danach zusammenstehen und Brezeln essen und ein Bier trinken und haben Spaß miteinander und können uns gemeinsam am Erfolg freuen. Das hätte vor 15 Jahren noch kein Mensch gedacht und das ist der Erfolg von Vernetzung. Vernetzung ist das beste Prinzip überhaupt für Erfolg, gerade im Bildungsbereich. (...) Und es gibt da kein anderes Rezept für. Zwei Menschen, die sich kennen und die miteinander etwas Produktives gemacht haben, wo etwas entstanden ist, haben viel mehr Schwierigkeiten, sich gegenseitig etwas Böses zuzufügen, und gemeinsamer Erfolg ist etwas, was ungeheuer motiviert.“ (Interview 13_4)

- b. *Wissenstransfer zwischen den Institutionen*, d.h. dass ein zentraler Synergieeffekt darin liegt, Wissen und Informationen, die in einer Organisation gebunden sind (und normalerweise auch dem Interesse der Organisation entsprechend gebunden bleiben sollen, denn Wissensvorsprung sichert Wettbewerbsvorteile) explizit anderen Organisationen im Netzwerk zur Verfügung zu stellen.

„Der Mehrwert besteht darin, dass ich relativ auf kurzen Wegen zu guten Informationen komme (...) Ja, ich greife zum Hörer oder sende eine E-Mail und kriege auch eine Antwort. Es ist ja auch so, dass wir uns auch schätzen gelernt haben, dass wir auch sagen: Der stellt hier eine Frage, da antworte ich dann doch gleich. Das ist nicht zu unterschätzen.“ (Interview 15_5)

„Wir hatten ja auch immer dieses jährliche Treffen und da war einfach der Mehrwert, dass die sich alle unter einem ganz bestimmten Thema noch mal getroffen haben, sehr viele Informationen bekommen haben, die einer allein sonst nie bekommen hätte, und damit konnten die auch in ihren eigenen Einrichtungen wieder Neues anstoßen und das hat man letztendlich noch mal gesehen.“ (Interview 19_1)

- c. *Kompetenzgewinne für die einzelnen Institutionen*, d.h. einerseits, dass durch die Kooperation im Netzwerk auf mehr und spezifischere Kompetenzen aus den unterschiedlichen Institutionen und deren Fachbereichen zurückgegriffen werden kann. Andererseits entwickeln die Mitarbeiter/-innen, die im Netzwerk aktiv kooperieren, durch ihre Zusammenarbeit weitere Kompetenzen bzw. werden bereits vorhandene zusätzlich gestärkt und fließen so den beteiligten Institutionen zu.

„Egal, was von [dem Netzwerk] übrig bleibt, die Informationen, die Erfahrungen, die die Leute in der Stadtverwaltung oder auch in den Institutionen in diesen dreieinhalb Jahren miteinander gemacht haben, die bleiben da. Also das ist das, was auf jeden Fall als Produkt übrig bleibt. Diese Kontakte bleiben da, aber auch die Erkenntnisse, die man zu bestimmten Themen gewonnen hat.“ (Interview 3_1)

Aber auch auf institutioneller Ebene wird gelernt: im Sinne von organisationalen Change-Management-Prozessen werden durch die Kooperation mit anderen Organisationen Erkenntnisse und Erfahrungen gewonnen, die sich auf die eigene Organisationskultur und zum Teil auch -struktur auswirken.

„Und was ich an Mehrwert natürlich sehe, ist, dass in Zukunft die Unternehmungen angereicherter und besser arbeiten. Das müsste man im Einzelfall abprüfen. Solche Dinge haben wir auf jeden Fall.“ (Interview 14_3)

Die Kooperationen in den Lernenden Regionen können also – unabhängig von der Kooperationsform – über die bloße Erreichung der partikularen Ziele der Institutionen bzw. der übergeordneten gemeinsamen Ziele hinaus Synergien erbringen. In den dort-

gen Netzwerken wird interorganisationales Kompetenzmanagement (vgl. Probst u.a. 2000) betrieben, das es ermöglicht, spezifische Kompetenzen aus den beteiligten Institutionen auszuwählen und zu kombinieren, um so ein neues Kompetenzportfolio „zwischen“ bestehenden Strukturen zu kreieren und für alle Beteiligten nutzbringend umzusetzen. Analog dazu werden nicht nur mit der neuen Zusammensetzung von Kompetenzen Synergien geschaffen, sondern auch in der wechselseitigen Nutzung weiterer vorhandener Ressourcen und Kapazitäten.

Um dieses Ziel der Schaffung von Synergien in Netzwerken zu erreichen, müssen gemeinsam einige Barrieren (intra-institutionell: neue Arbeitsstile, neue Anforderungen; interinstitutionell: andere Organisationskulturen, andere Organisationsprachen, Ressourcenknappheit) überwunden werden (vgl. Tippelt 2001), d.h. der Prozess der Kooperations- und Netzwerkbildung erfordert u.a. Zeit, Optimismus, Engagement, Geduld und Durchhaltevermögen. Diese Eigenschaften werden zwar auch im Laufe der Netzwerkentwicklung immer wieder gebraucht, allerdings nicht mehr in dieser Dichte und Intensität. Damit ähnelt die Anfangsphase der Netzwerkbildung der „Storming“-Phase (vgl. Tuckman 1965) in Gruppenbildungsprozessen.

In Bezug auf Barrieren liefert die quantitative Zweitbefragung der Netzwerkmanager/-innen (n=52) aus dem Jahr 2006 Ergebnisse, die diesen theoretischen Ansatz untermauern: Von den 12 vorgegebenen Antwortalternativen auf die Frage, welche Faktoren den Erfolg der Netzwerkarbeit behindern, liegen die Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen bzgl. der Konkurrenz zwischen den Netzwerkpartnern mit 40% relativ weit vorne (4. Rangplatz). Zudem wurden „Vorurteile einzelner Netzwerkpartner“ von mehr als einem Drittel (35%) der Netzwerkmanager/-innen als zusätzliches Hindernis in der Netzwerkarbeit angegeben. Dass sich problematische Kooperationsbeziehungen nicht allein auf Akteure innerhalb des Netzwerks beschränken, macht die Einschätzung von 21% der Netzwerkmanager/-innen deutlich, die angaben, dass ein Hindernis für den Erfolg der Netzwerkarbeit auch im Wechsel von „Schlüsselpersonen“ außerhalb des Netzwerks begründet liegt.

Eines der ersten Hindernisse für die Netzwerkarbeit, die überwunden werden müssen, liegt bereits in der Phase des Einbindens von Partnern. Hier hat das Netzwerkmanagement die zentrale Aufgabe, neue, interessante regionale Akteure davon zu überzeugen, dass die Beteiligung im Netzwerk Nutzen stiftend ist. Was dabei aber auch aufgezeigt werden muss, ist die Tatsache, dass Netzwerke nicht nur reine Wertschöpfungsreservoirs sind. Um Nutzen und Mehrwert herausnehmen zu können, muss zuvor auch Zeit, Wissen, Kompetenz, Offenheit, Vertrauen, Engagement etc. hineingegeben werden. Aus Sicht einer Netzwerkmanagerin stellt sich diese Realität so dar:

„Ein weiteres Ergebnis ist, dass das Netzwerk kein Sparprogramm ist, es bringt also nicht nur Synergien, es kostet auch Zeit und Ressourcen.“ (Interview 6_3)

Auch wenn diese anfängliche Phase also für die involvierten Akteure mit vielen Anstrengungen und Unsicherheitsgefühlen verbunden ist, so ist sie notwendig, um ein gegenseitiges Verständnis zu befördern, wechselseitige Vorurteile abzubauen und um die zentralen Voraussetzungen für gelingende Kooperationen zu entwickeln. Diese sind im Kern eine stabile Vertrauensbasis, klare und gemeinsame (Veränderungs-)Ziele, ein allen gemeinsames Informationsniveau (vgl. Krüger/Homp 1997) und eine übergeordnete, zentrale und partizipative Netzwerkinstanz (vgl. Dobischat u. a. 2005).

Spezifische Kooperationsprofile von Weiterbildungseinrichtungen, Unternehmen, Schulen und Kommunen

Wie eingangs erwähnt, werden zum Abschluss dieses Kapitels die spezifischen Profile der vier Akteursgruppen Weiterbildungseinrichtungen, Kommunen, Betriebe und Schulen etwas näher untersucht.

Weiterbildungseinrichtungen

Die Einbeziehung von Weiterbildungseinrichtungen scheint in den Regionen im Allgemeinen gut gelungen zu sein. Auf die Frage, welche Partner stärker im Netzwerk vertreten sein sollten, nennen nur 6% der Netzwerkmanager/-innen Weiterbildungsanbieter. In einer Rangreihe von 16 Akteursgruppen entspricht dies dem 11. Rangplatz. Angesichts der Tatsache, dass Weiterbildungseinrichtungen einer Region häufig Konkurrenten sind, ist dieses Ergebnis nicht selbstverständlich.

Bemerkenswert erscheint auch, dass Konkurrenz zwischen Netzwerkpartnern nur von einem/-r Netzwerkmanager/-in als wichtigstes Hindernis der Netzwerkarbeit bezeichnet wurde. Darüber hinaus werden, wie bereits dargestellt, auch die Kooperationsbeziehungen zwischen Weiterbildungseinrichtungen sowie deren Veränderung positiv beurteilt. Auch die qualitativen Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es wenige Barrieren gibt, die spezifisch für Weiterbildungseinrichtungen bestehen. Die in den Tiefeninterviews häufig genannten Hindernisse beziehen sich auf die finanzielle Ressourcenknappheit, wobei dieser Punkt meist durch die Programmfinanzierung und die Einwerbung von Drittmitteln überwunden wird.

Netzwerkmanager/-innen sehen Weiterbildungseinrichtungen besonders häufig als die Akteursgruppe an, die über überdurchschnittlich viele Netzwerkbeziehungen verfügt. Keine andere Gruppe wird von ihnen häufiger als Netzwerkknoten eingestuft. Der Mehrwert, der durch die Kooperation mit Weiterbildungseinrichtungen entsteht, liegt entsprechend der qualitativen Aussagen hauptsächlich bei der Vermittlung eines Überblicks über die regionale Infrastruktur, dem Einbringen von Kompetenzen und dem hohen Eigeninteresse der Einrichtungen an Lernen und Bildung.

In der Zusammenschau vermitteln die hier betrachteten Indikatoren ein positives Gesamtbild: Weiterbildungseinrichtungen sind gut in die Netzwerkarbeit eingebunden und gelten besonders oft als Netzwerkknoten. Die Kooperationsbeziehungen haben sich mit

der Zeit erheblich verbessert. Konkurrenz gilt selten als Hindernis. Diese Ergebnisse sprechen für eine gelungene Integration von Weiterbildungseinrichtungen in das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ und für mehrheitlich gute Kooperationsbeziehungen.

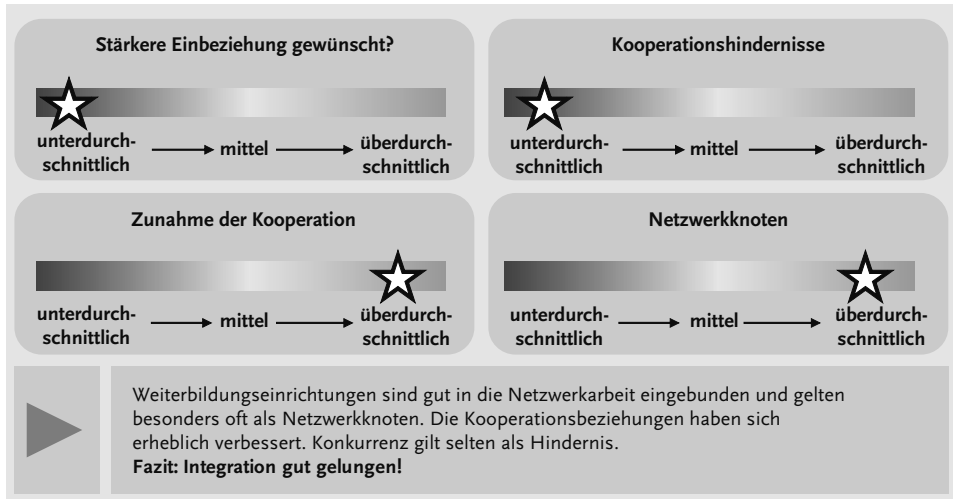


Abb. 11.3 Kooperationsprofile von Weiterbildungseinrichtungen
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweibefragung 2006

Unternehmen/Betriebe

Im Unterschied dazu sind Unternehmen/Betriebe zusammen mit Wirtschaftsverbänden diejenige Akteursgruppe, die Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner an erster Stelle nennen, wenn es darum geht, wer stärker im Netzwerk vertreten sein sollte. Sowohl Netzwerkpartner als auch Netzwerkmanager/-innen nennen zudem ein geringes Interesse regional ansässiger Betriebe besonders häufig als wichtigstes Hindernis der Netzwerkarbeit.

Dies wird auch in den qualitativen Erhebungen bestätigt: Bei Betrieben und Unternehmen scheint es von Anfang an schwierig, Interesse und Problembewusstsein zu wecken, so dass die Einbindung ins Netzwerk häufig scheitert. Den Netzwerkakteuren fällt es oftmals schwer, bei der Argumentation gegenüber den Unternehmen den richtigen Hebel anzusetzen und die richtigen Worte zu finden. Zudem wird von Unternehmensseite sehr häufig das Fehlen personeller und/oder finanzieller Ressourcen als Hinderungsgrund für die Netzwerkpartizipation benannt. Andererseits ließen sich diese Barrieren in einigen Netzwerken überwinden, indem nach bereits gelungener Netzwerkarbeit Erfolge und darüber hinaus auch der Nutzen, den eine Netzwerkpartizipation für die Unternehmen bietet, aufgezeigt werden konnte.

Auf der anderen Seite gehören die in die Netzwerke einbezogenen Betriebe relativ häufig zu den Netzwerkknoten. Die Betriebe nehmen in den Bewertungen der Netzwerkmanager/-innen unter den Netzwerkknoten den fünften Rangplatz ein. Aus den Interviews kann zudem geschlossen werden, dass Unternehmen oder Betriebe dem Netzwerk vor allem zusätzliche und häufig komplementäre Kompetenzen sowie finanzielle Unterstützung bringen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Einbeziehung von Betrieben bzw. Wirtschaftsverbänden zum Befragungszeitpunkt in geringerem Maße gelungen ist als die mancher anderer Akteure. Auch wenn, insbesondere mit Blick auf die Kooperation zwischen der Wirtschaft und Bildungseinrichtungen, nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen manches in Bewegung gekommen ist, bleibt die Einbeziehung der Betriebe ein wichtiges Aufmerksamkeitsfeld. Vor diesem Hintergrund erscheint ein weiterer Ausbau der Kooperationsbeziehungen mit regionalen Betrieben bei der Fortführung des Programms auch mit Blick auf die Nachhaltigkeit eine zentrale Aufgabe. Eine Integration von Betrieben in die Netzwerke ist zwar teilweise erfolgt, aber das Kooperationspotenzial ist noch nicht ausgeschöpft.

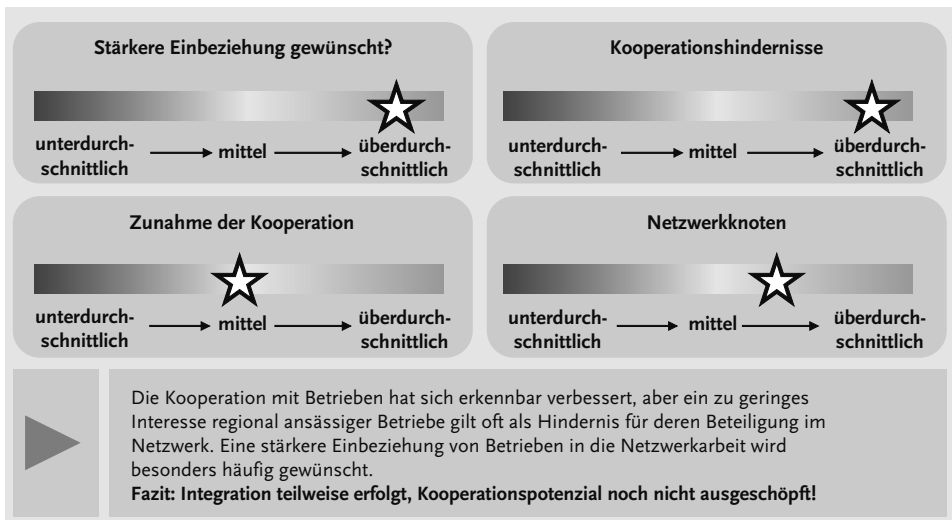


Abb. 11.4 Kooperationsprofile von Betrieben
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

Schulen

Die Vernetzung unterschiedlicher Akteure im Bildungsbereich ist ein großes Ziel der Lernenden Regionen. Zu diesen Akteuren gehören neben vielen außerschulischen Einrichtungen aus den Bereichen berufliche Bildung und Weiterbildung, Hochschulen, Betrieben, Jugendhilfe und Vereinen auch die Schulen als wichtige Kooperationspartner. Dabei vernetzen sich in den Bildungsnetzwerken Schulen mit anderen Schulen der

gleichen Schulart, z.B. Gymnasien untereinander (horizontale Vernetzung) oder verschiedener Schularten, z.B. Grundschulen mit Gymnasien (vertikale Vernetzung) und Schulen mit außerschulischen Partnern, z.B. Schulen mit Unternehmen (vertikale Vernetzung).

Wie die Ergebnisse der qualitativen Analysen zeigen, sind Schulen in den meisten Fällen in die Netzwerkarbeit einbezogen. Dennoch wünschen sich nicht wenige Netzwerkmanager/-innen, Schulen stärker einzubeziehen. Sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Schulen liegen in dieser Hinsicht im Vorderfeld der Rangreihe. Allerdings gelten die bisher einbezogenen Schulen eher selten als Netzwerkknoten.

Wie bereits dargestellt wurde, sind langwierige Entscheidungsprozesse an Schulen ein häufig geäußertes Hindernis einer erfolgreichen Netzwerkarbeit. Dies gilt selbst bei einer Priorisierung der Hindernisse. Unter den wichtigsten Hindernissen einer erfolgreichen Netzwerkarbeit nimmt dieses Item immerhin den 6. Rangplatz von 12 Antwortvorgaben ein. Das Fazit lautet: Eine Integration von Schulen ist meist erfolgt, aber die Integrationsprozesse sind manchmal mühsam.

Die qualitativen Fallanalysen zeigen zum einen, dass in vielen Lernenden Regionen der Austausch der Schulen untereinander in einer Region erst durch die Zusammenarbeit im Netzwerk angestoßen wurde. Zum anderen wird deutlich, dass die Bereitschaft der Schulen, am Netzwerk und seinen Projekten mitzuwirken, durch gute Kontakte zum Schulamt, dem Kultusministerium oder dem Schulverwaltungsamt erhöht werden kann. Diese „offiziellen“ Stellen können hier sowohl als zentrale Vermittler als auch als Schnittstellen fungieren.

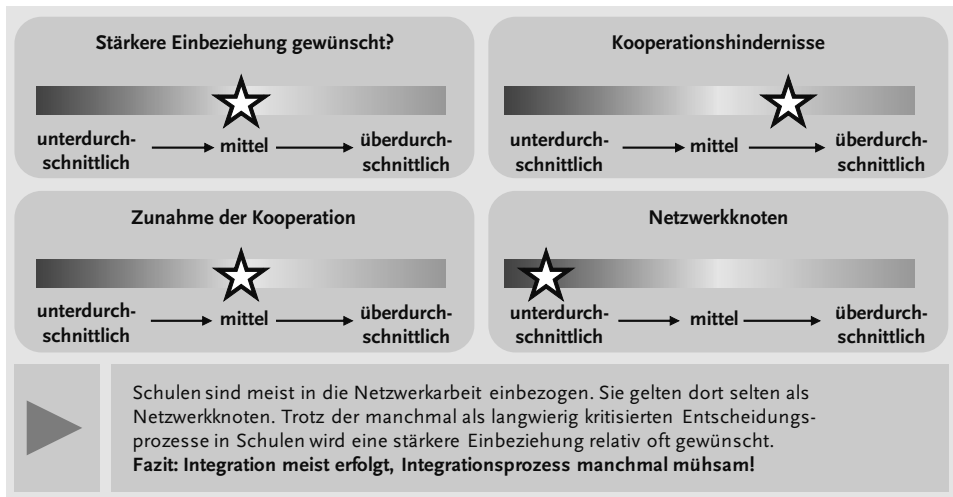


Abb. 11.5 Kooperationsprofile von Schulen
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

Diese Vernetzung mit Schulen zielt in erster Linie darauf ab, die Begabungen und die Lernkompetenzen der Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern. Angesichts der Aufteilung in Schularten dient die Vernetzung dazu, die Übergänge in den Bildungsbiografien Jugendlicher zu erleichtern. Die Bildung von (sozialen) Netzwerken regionaler Partner erscheint besonders für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Familien wichtig, damit diese gezielt Unterstützung erfahren und ihnen ermöglicht wird, Kompetenzen zu erwerben, die sie in ihren Familien oftmals nur unzureichend erlernen. (vgl. Minderop/Solzbacher 2007)

Auch die qualitativen Aussagen stützen den Befund, dass an den Schulen häufig bürokratische Hürden und unterschiedliche Zuständigkeiten die Zusammenarbeit erschweren.

„Da haben wir einfach auch gemerkt, wie schwer das ist in einem Feld, was politisch so umworben wird, überhaupt für Lehrer, Sozialarbeiter oder Eltern eine Linie da drin zu finden, und dass sehr viel Verunsicherung da ist.“ (Interview 3_2)

Die Interviews in den Fallanalysen zeigen, dass Schulen in allen Netzwerken auf die eine oder andere Weise eingebunden sind. Es können drei Arten der Kooperation identifiziert werden:

1. *Schulen als Zielgruppen*: dabei geht es in erster Linie darum, Schüler-/innen innerhalb der Schulen mit den Angeboten des Netzwerks zu erreichen.
2. *Schulen als Partner*: Teilprojekte des Netzwerks werden in Kooperation mit bestimmten Schulen durchgeführt.
3. *Schulen als Teilprojektleiter*: An den Schulen ist die Leitung eines Teilprojekts angesiedelt.

Des Weiteren spielen beinahe in allen qualitativ untersuchten Netzwerken Schulen immer dann eine Rolle, wenn es um Übergänge geht. Hierbei sind v. a. die Übergänge Schule – Beruf und Kindergarten – Grundschule hervorzuheben. Eine weniger wichtige Rolle spielt in den Lernenden Regionen der Übergang Schule – Hochschule. Darüber hinaus sind für Schulen auch die Handlungsfelder „Neue Lernwelten“ und „Beratung“ von Bedeutung. Für die Kontaktaufnahme und Bereitschaft der Schulen, am Netzwerk und seinen Projekten mitzuwirken, stellte sich ein guter Kontakt zum Schulamt, dem Kultusministerium oder dem Schulverwaltungsamt als fördernd heraus. Diese „offiziellen Stellen“ können als zentrale Vermittler und auch Schnittstellen fungieren.

„Wir erfassen ja Lebenslinien, wenn man das so sieht, vom Kindergartenprojekt bis hin eben zum Betriebsprojekt. Wir erfassen an der Schnittstelle Schule/Beruf Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, arbeiten mit Schulklassen und mit Lehrkräften auch inhaltlich. Aber wir arbeiten natürlich auch mit den entsprechenden Gremien, die das ganze regulieren.“ (Interview 18_2)

Vertreter/-innen der Schulen sind im Netzwerk am häufigsten Schüler/-innen, Berufswahlkoordinatoren und Lehrer/-innen, wobei es sich vielfach als schwierig herausgestellt hat, Lehrer/-innen zur Mitarbeit und Teilnahme an Projekten des Netzwerks zu motivieren. Dies konnte durch den Einbezug des Schulamts/Schulreferats erleichtert werden.

Kommunen

Das spezifische Kooperationsprofil der *Kommunen* zum Zeitpunkt der Zweitbefragung des Jahres 2006 ähnelt aus der Sicht der Netzwerkmanager/-innen wie auch der Netzwerkpartner sehr stark dem der Betriebe. Kommunen gehören, ähnlich wie Betriebe, zu den regionalen Partnern, deren Einbeziehung mit Blick auf die Nachhaltigkeit als besonders vordringlich erscheint. Eine stärkere Einbeziehung von Kommunen in die Netzwerkarbeit wird sowohl von Netzwerkmanagern/-innen als auch von Netzwerkpartnern besonders häufig gewünscht (Rangplatz 5 bzw. 3). Kommunen gelten in noch stärkerem Maße als die Betriebe als Netzwerkknotten.

Die bisherige Zusammenarbeit mit der Regionalentwicklung und der Kommunalpolitik ist jedoch eher punktuell geblieben. Auch in der dynamischen Perspektive sind die Veränderungen eher moderat. Hier gilt, ähnlich wie für die Betriebe: Die Potenziale für eine Kooperation mit Kommunen im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ sind zum Zeitpunkt der Zweitbefragung noch lange nicht ausgeschöpft.

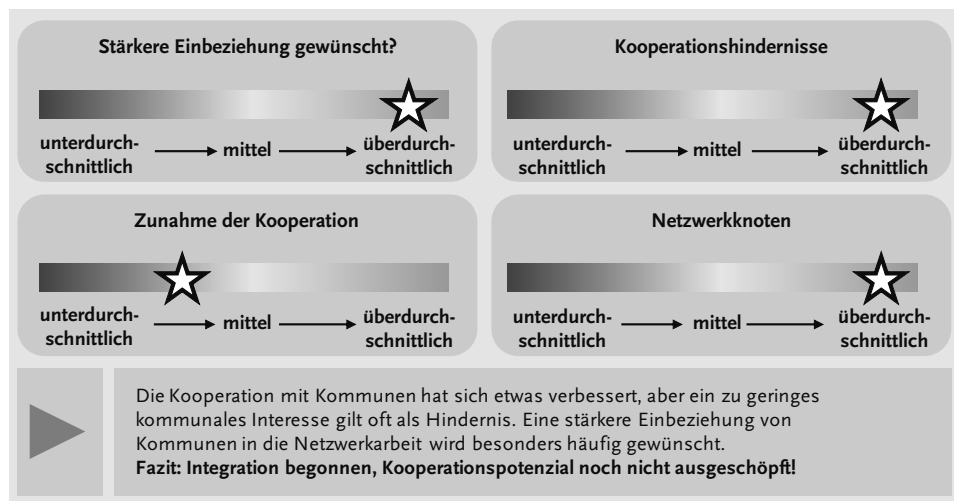


Abb. 11.6 Kooperationsprofile von Kommunen
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

Die kommunalpolitische Ein- und Anbindung des Netzwerks stellt einerseits einen sehr wichtigen Aspekt für das Netzwerk selbst, die nachhaltige Entwicklung und den

Transfer dar, wird aber andererseits in den Lernenden Regionen oftmals noch zu wenig beachtet.

In der zweiten quantitativen Befragung des Jahres 2006 gaben 61% der Netzwerkmanager/-innen an, mit der Unterstützung durch die Kommunalpolitik sehr zufrieden oder eher zufrieden zu sein. Dagegen stehen somit immerhin 39%, die eher nicht zufrieden oder überhaupt nicht zufrieden sind. Und auch in der Rangfolge der abgefragten Aspekte nimmt die „Unterstützung durch die Kommunalpolitik“ den letzten Rang (Rang 14) ein. Ergänzend hierzu ergibt sich aus den Interviews der Trend, dass Netzwerkmanager/-innen dann zufrieden mit den kommunalpolitischen Aktivitäten sind, wenn politische Vertreter ins Netzwerk eingebunden sind.

„(...) zumindest empfinde ich es im Moment als großen Vorteil, dass ich als kommunal angestellte Person und dass die Agentur auch bei uns angestellt ist, genau diese Durchlässigkeit zwischen Kommunalpolitik, Verwaltung und freien Trägern ziemlich aktiv bespielen kann.“ (Interview 3_1)

Dagegen bezieht sich die Unzufriedenheit hauptsächlich auf finanzielle Aspekte, d.h. vor allem in jenen Netzwerken, in denen keine finanzielle Unterstützung von politischer bzw. kommunaler Seite einfließt, ist die Unzufriedenheit hoch.

Zudem sind förderliche kommunalpolitische Voraussetzungen besonders dann gegeben, wenn eine kommunale Einrichtung selbst das Projekt leitet und die Fördermittel erhält, Stadt und Landkreis in das Netzwerk eingebunden sind (gegenseitige Nutzeneffekte) und der Landrat eng mit dem Netzwerk zusammenarbeitet, um „auch Türen an anderen Stellen zu öffnen“ (vgl. Interview 1_1). Grundsätzlich wird die Präsenz der Politik für die Netzwerkarbeit als wichtig angesehen, andererseits ist aber auch festzustellen, dass die Lernenden Regionen z.B. durch ihre Erfolge und das Marketing wiederum die Kommunalpolitik unterstützen. Diese wechselseitige Beziehung wurde in vielen Netzwerken und Regionen wahrgenommen und wird für beide Seiten gewinnbringend genutzt (Nutzen von Synergien). In einigen Regionen wurde dies allerdings (noch) nicht erkannt, wobei in diesen Fällen vornehmlich von Seiten der Kommunalpolitik keine Bereitschaft zur Zusammenarbeit besteht.

„Der (...) Ratschlag wäre, sich der Unterstützung der Kommunalpolitik bereits im Vorfeld bereits zu versichern. Am besten in einer möglichst verbindlichen Form, auf eine möglichst verbindliche Art und Weise. Ich lese manchmal neidvoll die Berichte von anderen Lernenden Regionen, wo Bürgermeister, Stadträte, städtische Fachdienste, Dezernenten und ähnliche Leute wirklich an prominenter Stelle aktiv und mit viel Zeit- und Körpereinsatz mitarbeiten und wo dann auch bestimmte Sachen richtig rund laufen.“ (Interview 18_1)

Es gibt aber auch Netzwerke, in denen die Kommunalpolitik (teilweise) engagiert ist, in denen aber trotzdem Unzufriedenheit bzgl. dieser Einbindung vorherrscht. Die Ursa-

chen hierfür liegen z.B. darin, dass die kommunale Einrichtung als Teilprojekträger zu dominant im Netzwerk auftritt oder eine erwartete finanzielle Unterstützung ausbleibt und „nur Lippenbekenntnisse“ festgestellt werden. In diesem Zusammenhang wird immer wieder betont, dass ein sehr hoher Zeit- und Energieaufwand von Seiten des Netzwerks erbracht werden muss, um durch die notwendige Erklärungs- und Überzeugungsarbeit dann doch eine Einbindung der Politik zu bewirken.

11.3 Fazit

Zu Beginn der Netzwerkarbeit treten typischerweise Anfangsschwierigkeiten bei der Kooperation zwischen den Akteuren einer Lernenden Region auf, die aber im Laufe des Programms überwunden werden, weil die synergetischen Effekte der Netzwerkarbeit zunehmend akzeptiert und geschätzt werden, weil das Vertrauen in die Kooperationspartner – bei einem professionellen Projektmanagement – wächst und weil zunehmend gemeinsame Interessen bewusst und gemeinsame Erfolge sichtbar werden.

Die positiven Impulse der Kooperationsbeziehungen zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Akteuren aus verschiedenen Bildungsbereichen können insbesondere durch Kooperationen mit Schulen komplementiert werden. Allerdings sind hierfür die von den Netzwerkmanagern/-innen angemahnten raschen und unbürokratischen Entscheidungsprozesse notwendig.

Kooperationsbeziehungen zu Betrieben und Kommunen sind von den Netzwerken sehr gewünscht, was auch ein Grund dafür war, in der letzten Vertiefungsphase hier einen Förderschwerpunkt zu setzen.

Kooperationen werden dann stabil, wenn sich wechselseitige „Win-Win“-Situationen durch die Netzwerkarbeit zeigen, d.h. handlungsorientiert formuliert, organisatorischer und persönlicher Kompetenzgewinn muss von den Akteuren wahrgenommen werden.

12 Regionalentwicklung

PETER SCHÖNFELD/HELMUT KUWAN/NILÜFER PEKINCE/
ANDREA REUPOLD

Wenn nun im Folgenden die Auswirkungen der Kooperation zwischen Netzwerken der Lernenden Regionen und den jeweils in der Regionalentwicklung Verantwortlichen dargestellt werden, muss bedacht werden, dass die Zusammenarbeit einerseits natürlich wechselseitig entstanden ist und sich andererseits auch wechselseitig auswirkt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sowohl Umfang und Formen der lernfördernden Netzwerke als auch ihre Aktionsräume außerordentlich vielfältig sind. Somit sind die Beziehungen zwischen zwei hinsichtlich ihrer Strukturmerkmale sehr heterogenen Elementen zu analysieren, was die Ableitung grundlegender, allgemeingültiger Wirkungsmuster und die Identifikation der sie konstituierenden Wirkungskomponenten sowie der Wirkungs-determinanten erschwert.⁴¹

Die Wirkungen der Lernenden Regionen sind insbesondere auf Produktion, Verteilung, Austausch und Anwendung von Wissen gerichtet. Sie betreffen im Kern die Entwicklung der Humanressourcen als „strategischen Faktor“ (vgl. Lüdigg/Schönfeld 2003) der Regionalentwicklung. Die grundlegende Bedeutung der Humanressourcen für die Regionalentwicklung wird besonders dann ersichtlich, wenn diese als Prozess der Schaffung, Erweiterung und Entwicklung der Bedingungen für die nachhaltige Nutzung regionaler Potenziale bzw. Ressourcen verstanden wird, die dem Ziel der Sicherung der Lebensqualität dient. Bedingung einer so verstandenen Regionalentwicklung ist das Zusammenwirken der verschiedensten Akteure zur optimalen Nutzung der bestehenden Synergie-, Innovations- und Entwicklungspotenziale (vgl. Brunner 2004). Dazu bedarf es der Mobilisierung eines umfangreichen Wissens: „Regionalentwicklung ist als umfassender ökonomischer, soziokultureller und politischer Prozess zu verstehen, dessen Unterstützung, besser Initiierung, neue Instrumente und ein hohes Maß an ‚Wissen‘ benötigt, das mehr ist als im Wirtschaftsprozess einsetzbare bzw. am Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen.“ (Holzinger et al. 1998, S. 25) Somit wird Wissen zum „Motor“ und ‚Kordinator‘ regionaler Entwicklungszusammenhänge“ (Matthiesen 1998, S. 2). Dabei geht es um Wissen in seinen unterschiedlichsten Formen, „...von technologi-

41 Zu den Kategorien Wirkungsmuster, -komponenten und -determinanten siehe Kroeber-Riel/Weinberg 2003.

schem Expertenwissen (IuK), Koordinationswissen bis zu impliziten Wissensformen...“ (Matthiesen 1998, S. 2).

Um dieses komplexe Wissen zu generieren, ist es erforderlich, die Gesamtheit der regionalen Humanressourcen zu mobilisieren. Sie werden unter den Bedingungen des Übergangs zur Wissensgesellschaft immer unmittelbarer als Faktor der Regionalentwicklung wirksam. Angesichts dessen wird das Lernen zum Schlüssel einer nachhaltigen Regionalentwicklung. Darüber hinaus wird ihr die Aufgabe zugedacht, den Übergang zur Wissensgesellschaft voranzutreiben, Mechanismen der Anpassung an den dynamischen Wandel auf der regionalen Ebene zu verankern und die Entwicklung regionaler Lernkulturen zu fördern. Die Relevanz der Lernenden Regionen für die Regionalentwicklung lässt sich vor diesem Hintergrund in folgenden Punkten resümieren (vgl. Matthiesen 1998):

- Bewältigung des globalen Strukturwandels in regional angemessenen Formen,
- Integration der Ideen der Nachhaltigkeit und der Entwicklung der Zivilgesellschaft als wichtige Leitgrößen der Raumentwicklung,
- Entwicklung von Vertrauen, das als zentrale Kooperationsressource von Regionen, aber auch Organisationen gesehen werden kann,
- Öffnung der Region durch Lernen, Förderung „struktureller Neugierde“ als wichtige Voraussetzung für Innovationen,
- Stärkung der Selbstorganisationskapazitäten der Regionen angesichts von Krisen,
- Vermittlung zusätzlicher „Öffnungs- und Lernchancen“ durch Überwindung einseitiger Orientierung des Entwicklungsgedankens an administrativen Grenzen.

Die *Wirkungen der Lernenden Regionen* auf die Regionalentwicklung werden auf der Ebene der lernfördernden Netzwerke wesentlich durch die Art und den Umfang der Aktivitäten in ihren zentralen Handlungsfeldern („Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“, „Beratungsdienstleistungen“, „Qualitätssicherung und -entwicklung“, „Neue Lernwelten“ und „Bildungsmarketing“) bestimmt. Der Erfolg der Lernenden Regionen im Hinblick auf ihren Beitrag zur Regionalentwicklung ist jedoch schwer einschätzbar. Wichtige Hinweise zu Auswirkungen der Netzwerkarbeit auf die Regionalentwicklung geben angesichts dessen die Auskünfte der Netzwerkakteure zu ihren eigenen Aktivitäten in diesem Feld. So wurde die Frage näher beleuchtet, inwieweit sich Akteure des jeweiligen Netzwerks an der Regionalentwicklung bzw. Regionalplanung beteiligen.

12.1 Mitwirkung der Netzwerke an der Regionalentwicklung

Die Frage nach der Mitwirkung an der Regionalentwicklung ist vor allem auch deshalb von großem Interesse, weil sich bei den Netzwerkmanagern/-innen wie auch bei manchen Netzwerkpartnern Know-how befindet, das auch für eine Kooperation mit der Regionalentwicklung bzw. Regionalplanung genutzt werden kann. Zugleich ist davon aus-

zugehen, dass eine intensive Nutzung dieses Know-hows durch die Kommunen für die Netzwerke mit Blick auf die Nachhaltigkeit ebenfalls von Vorteil wäre. Sowohl Netzwerkmanager/-innen als auch Netzwerkpartner wurden deshalb in der zweiten quantitativen Befragung im Jahr 2006 aufgefordert, den Umfang der Beteiligung an der Regionalentwicklung sowie deren Veränderungen einzuschätzen.

Die fünf zur Bewertung vorgegebenen Einzelaspekte bezogen sich auf eine Beteiligung von Netzwerkakteuren an folgenden Aktivitäten:

- Erstellung genereller Dokumente zur Regionalplanung bzw. Regionalentwicklung,
- Übernahme von Moderationsfunktionen in der Regionalpolitik,
- Regionalplanung im Bereich Bildung/Lebenslanges Lernen,
- Regionalplanung im Bereich Arbeitsmarktpolitik sowie
- Regionalplanung im Bereich Wirtschaftspolitik bzw. Wirtschaftsförderung.

Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen

Lediglich bei einem dieser Aspekte, der „Regionalplanung im Bereich Bildung/Lebenslanges Lernen“, bescheinigt die Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen den Akteuren im Netzwerk eine Beteiligung in sehr großem oder eher großem Umfang (17% bzw. 60%). Nur etwa jede/-r vierte Netzwerkmanager/-in gibt hier eine Beteiligung in eher geringem Umfang an, und kein einziger entscheidet sich für die Antwortvorgaben „überhaupt nicht“ bzw. „weiß nicht“. Die durchschnittliche Einstufung liegt bei 2,06 und damit sehr nahe an der Kategorie „in eher großem Umfang“.

Bei den übrigen vier Aspekten beteiligt sich dagegen den Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen zufolge zwar auch jeweils eine nennenswerte Gruppe von Akteuren aus den Netzwerken an der Regionalplanung, aber diese bleiben dennoch eine relative Minderheit (vgl. Abb. 12.1).

Eine Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen geht somit für alle diese Bereiche von einer Beteiligung „in eher geringem Umfang“ oder „überhaupt nicht“ aus. Zwischen den Einzelaspekten unterscheiden sich die Einstufungen nur sehr gering. Dies veranschaulichen auch die Durchschnittswerte, die zwischen 2,56 (Übernahme von Moderationsfunktionen in der Regionalpolitik) und 2,63 liegen (Durchschnittswert der beiden Vorgaben „Erstellung genereller Dokumente zur Regionalplanung“ sowie „Regionalplanung im Bereich Wirtschaftspolitik bzw. Wirtschaftsförderung“). Diese Durchschnittswerte liegen also zwischen den Kategorien „in eher großem Umfang“ und „in eher geringem Umfang“, aber jeweils etwas näher an der letztgenannten.

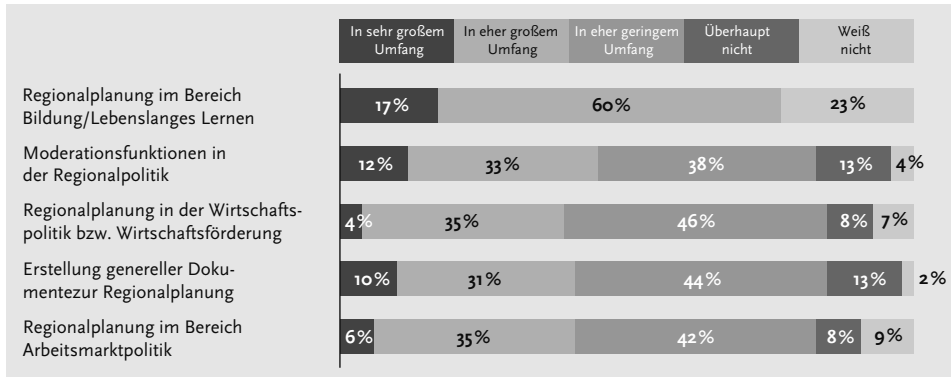


Abb. 12.1 Beteiligung von Akteuren des Netzwerks an der Regionalentwicklung
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

Als Zwischenfazit bleibt festzuhalten: Den Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen zufolge beteiligen sich in allen Netzwerken Akteure an der Regionalplanung im Bereich „Bildung/Lebenslanges Lernen“, und dies meist in großem Umfang. In den anderen Bereichen kommt eine Beteiligung seltener vor. Obwohl auch hier eine nennenswerte Anzahl von Netzwerken Akteure in die Regionalplanung einbezogen hat, geschieht dies meist in eher geringem Umfang, und manche Netzwerke sind an dieser Stelle überhaupt nicht eingebunden. Den zentralen inhaltlichen Schwerpunkt der Zusammenarbeit mit der Regionalplanung stellt diesen Ergebnissen zufolge eindeutig der Bereich „Bildung/Lebenslanges Lernen“ dar.

Gruppenspezifisch differenzierende Auswertungen sind bei den vergleichsweise geringen Fallzahlen der Netzwerkmanager/-innen nur sehr begrenzt möglich. Trotz dieser Einschränkung lassen sich zwei Tendenzen erkennen:

In Netzwerken, bei denen zu Beginn des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ zwischen der Mehrheit der Akteure bereits Kooperationsbeziehungen bestanden hatten, fallen die Einschätzungen mit einer Ausnahme⁴² durchgängig etwas positiver aus als bei mehrheitlich neu entstandenen Netzwerken. Die Differenz der Durchschnittswerte zwischen den beiden Gruppen liegt zwischen 0,18 (Regionalplanung im Bereich Bildung/Lebenslanges Lernen) und 0,51 (Übernahme von Moderationsfunktionen in der Regionalpolitik). Schon länger bestehende Netzwerke werden demnach etwas stärker in die Regionalplanung einbezogen als solche, bei denen die Kooperationsbeziehungen zwischen den Akteuren mehrheitlich erst im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ aufgebaut wurden. Besonders deutlich ist dieser Unterschied bei der Übernahme von Moderationsfunktionen.

⁴² Als Ausnahme sehen wir die Beteiligung an der Regionalentwicklung im Bereich Wirtschaftspolitik bzw. Wirtschaftsförderung an; den minimalen Unterschied der Durchschnittswerte von 0,04 Punkten interpretieren wir als eine im Wesentlichen identische Bewertung.

Tendenziell ähnliche Unterschiede lassen sich zwischen Netzwerken erkennen, in denen nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen alle wichtigen Partner vertreten sind, und solchen, in denen dies nicht der Fall ist. Alle vorgegebenen Aspekte werden für Netzwerke, in denen alle wichtigen Partner vertreten sind, etwas positiver beurteilt. Die Differenz der Durchschnittswerte bewegt sich hier zwischen 0,13 (Übernahme von Moderationsfunktionen in der Regionalpolitik) und 0,55 (Regionalplanung im Bereich Wirtschaftspolitik bzw. Wirtschaftsförderung). Mit Blick auf andere Merkmale lassen sich dagegen bei den Einschätzungen durch die Netzwerkmanager/-innen keine klaren, durchgängigen Unterschiede erkennen.

Einschätzungen der Netzwerkpartner

Auch die Netzwerkpartner stufen die Beteiligung von Netzwerkakteuren an der „Regionalplanung im Bereich Bildung/Lebenslanges Lernen“ deutlich positiver ein als die Beteiligung an den anderen Bereichen. Allerdings liegt der Durchschnittswert der Beurteilungen mit 2,56 immerhin um 0,50 Punkte niedriger als bei den Netzwerkmanagern/-innen. Ähnliche Abweichungen zeigen sich auch bei den anderen Aspekten: Die Differenz der Durchschnittswerte zwischen Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern liegt bei den fünf vorgegebenen Aspekten zwischen 0,50 und 0,64, also für alle betrachteten Aspekte in einer ähnlichen Größenordnung.

Die genannten Unterschiede sind erheblich. Während die Mehrheit der Netzwerkmanager/-innen den Akteuren im Netzwerk für den Bereich „Bildung/Lebenslanges Lernen“ eine große Beteiligung an der Regionalentwicklung attestiert und die übrigen vier Aspekte zwischen dem Skalenwert „in eher großem Umfang“ und „eher geringem Umfang“ ansiedelt, verschiebt sich diese Bewertung bei den Netzwerkpartnern. Sie stufen die Beteiligung im Bereich „Bildung/Lebenslanges Lernen“ im Durchschnitt zwischen den Kategorien „in eher großem Umfang“ und „eher geringem Umfang“ ein und sehen für alle anderen Aspekte eine Beteiligung an der Regionalplanung lediglich „in eher geringem Umfang“ als gegeben an. Einig sind sich Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner allerdings in der Einschätzung, dass im Bereich „Bildung/Lebenslanges Lernen“ die Beteiligung von Netzwerkakteuren an der Regionalplanung deutlich weiter fortgeschritten ist als in anderen Bereichen.

Netzwerkpartner, die der Ansicht sind, im Netzwerk seien alle wichtigen Akteure vertreten, stufen die Beteiligung an der Regionalplanung durchgängig positiver ein als diejenigen, die dies anders einschätzen. Die Differenz der Durchschnittswerte liegt zwischen 0,16 (Beteiligung an der Regionalplanung im Bereich Wirtschaftspolitik bzw. Wirtschaftsförderung) und 0,31 (Regionalplanung im Bereich Bildung/Lebenslanges Lernen). In dieser Hinsicht zeigt sich also ein ähnliches Grundmuster wie bei den Netzwerkmanagern/-innen.

Wie stellt sich die Beteiligung von Netzwerkakteuren an der Regionalplanung aus der Sicht der kommunalen Experten/-innen dar, die Netzwerkpartner sind? Die kommunala-

len Netzwerkpartner bewerten alle vorgegebenen Aspekte der Beteiligung an der Regionalplanung etwas positiver als der Durchschnitt aller Netzwerkpartner. Die Differenz der Durchschnittswerte liegt zwischen 0,14 (Übernahme von Moderationsfunktionen in der Regionalpolitik) und 0,35 (Erstellung genereller Dokumente zur Regionalplanung bzw. Regionalentwicklung). Bei der Interpretation ist zu beachten, dass nicht wenigen der bereits in das Netzwerk einbezogenen kommunalen Akteure eine Schlüsselfunktion für die Beteiligung an der Regionalplanung zukommen dürfte. Von daher überrascht es wenig, dass diese Gruppe die Beteiligung an der Regionalplanung etwas positiver einschätzt als die Gesamtheit aller Netzwerkpartner.

Mindestens ebenso interessant erscheint an dieser Stelle eine Spiegelung mit den Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen. Obwohl die kommunalen Experten den Umfang der Beteiligung von Akteuren aus dem Netzwerk an der Regionalentwicklung höher einschätzen als andere Netzwerkpartner, sind sie doch bei allen vorgegebenen Aspekten skeptischer als die Netzwerkmanager/-innen. Die Differenz der Durchschnittswerte liegt hier zwischen 0,18 (Erstellung genereller Dokumente zur Regionalplanung bzw. Regionalentwicklung) und 0,50 (Übernahme von Moderationsfunktionen in der Regionalpolitik).

Festzuhalten bleibt somit, dass die in die Netzwerke einbezogenen kommunalen Akteure den Umfang der Beteiligung von Netzwerkakteuren an der Regionalplanung höher einschätzen als die Gesamtheit der Netzwerkpartner, aber niedriger als die Netzwerkmanager/-innen. Berücksichtigt man, dass die bereits in die Netzwerkarbeit einbezogenen kommunalen Akteure den Netzwerken im Allgemeinen näher stehen dürften als nicht einbezogene kommunale Akteure, so erscheint die Annahme plausibel, dass eine repräsentative Gesamtheit aller mit der Regionalplanung betrauten kommunalen Akteure die Einbeziehung der Netzwerke skeptischer beurteilen dürfte als dies die bereits einbezogenen Akteure tun.

Mit Blick auf Unternehmen und Wirtschaftsverbände sind zwei weitere Einzelergebnisse von Interesse. Diese Teilgruppe bewertet die Beteiligung an der Regionalplanung im Bereich Arbeitsmarktpolitik ebenso wie die an der Regionalplanung im Bereich Wirtschaftspolitik bzw. Wirtschaftsförderung positiver als die übrigen Netzwerkpartner einschließlich der Kommunen und auch positiver als die Netzwerkmanager/-innen. Hier ist zu vermuten, dass eine Beteiligung in den genannten Bereichen häufig über die Netzwerkpartner aus Unternehmen oder Wirtschaftsverbänden stattfindet. Die skeptischere Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen ist an dieser Stelle kein Widerspruch: Wie bereits erläutert, geben nicht wenige Netzwerkmanager/-innen an, dass sie eine stärkere Einbeziehung der wirtschaftsnahen Akteure in das Netzwerk gewünscht hätten. Die Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen bezieht sich somit auch auf diejenigen Netzwerke, in denen es nicht gelungen ist, wirtschaftsnahe Akteure im gewünschten Umfang einzubinden. Betriebliche und wirtschaftsnahe Netzwerkpartner

wiederum kommen nur aus Netzwerken, in denen diese Einbindung zumindest teilweise gelungen ist.

Diese Überlegung verdeutlicht zweierlei: Zum einen bezieht sich an dieser Stelle die Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen auf die Gesamtheit aller Netzwerke, während sich die der betrieblichen und wirtschaftsnahen Netzwerkpartner auf einen Teil der Netzwerke bezieht. Zum anderen sprechen diese Ergebnisse dafür, dass den betrieblichen und wirtschaftsnahen Akteuren eine Schlüsselfunktion bei dem Ziel zukommt, eine stärkere Beteiligung des Netzwerks in den Bereichen Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik sowie Wirtschaftsförderung zu erreichen. Dieser Aspekt dürfte einer der zentralen Vorteile sein, den sich Netzwerkmanager/-innen von einer stärkeren Einbeziehung der betrieblichen und wirtschaftsnahen Akteure versprechen.

12.2 Netzwerke und ihre Wirkung auf einzelne Felder der Regionalentwicklung

Der Versuch, die Wirkungen der Lernenden Regionen auf einzelne *Felder der Regionalentwicklung* aufzuzeigen, macht sichtbar, dass die Netzwerke am häufigsten und am umfangreichsten an regionale Bedarfe im Bereich der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes anknüpfen. Weitere Bedarfslagen (Bedarf öffentlicher Verwaltungen, Wissenstransfer zwischen Wissenschaft/Forschung und Praxis, individueller Bedarf an Problemlösung/Lebensberatung im Familienzusammenhang, bürgerschaftliches Engagement, identitätsstiftende Maßnahmen in Bezug auf die Region) werden in geringerem Umfang thematisiert.

Die Aktivitäten der Lernenden Regionen haben in Bezug auf einzelne Aspekte der Regionalentwicklung eine sehr unterschiedliche Tragweite. Sie betreffen auf dem Feld der *Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung* vor allem Aspekte der Standortentwicklung und infrastruktureller Veränderungen. Personalentwicklungsprojekte Lernender Regionen in Schwerpunktbereichen der regionalen Wirtschaft dienen der Sicherung eines erfolgreichen Strukturwandels (z. B. LernNetzwerk Bremen, Netzwerk „AMPEL“ im LK Borken).

Im *Bildungs- und Wissenschaftsbereich* richten sich die Aktivitäten der Lernenden Regionen u. a. darauf, neuen Anforderungen an Schüler/-innen und Schule Rechnung zu tragen, die die wachsende Bedeutung von Wissen und Qualifikation beim Übergang zur Wissensgesellschaft reflektieren und auch auf regionaler Ebene vielschichtige Wandlungsprozesse bedingen (z. B. „Schule im Stadtteil“ LernDO Dortmund). Zudem gelten vielfältige Aktivitäten einzelner Netzwerke der Unterstützung der Profilierung der Region als Wissenschaftsstandort (z. B. FLUXUS Hannover).

Auf dem Gebiet der *ökologischen Entwicklung* werden u. a. Vorhaben der Lernenden Regionen wirksam, die der Vermittlung von Wissen über die jeweilige Region selbst gewidmet sind (z. B. der integrierte, naturbezogene und kulturell-historische Aspekte vereinernde Ansatz des Weiterbildungsmoduls „Bodensee kompakt“ der Lernenden Region Bodensee).

Aspekte der *regionalen und lokalen Bevölkerungsentwicklung* tragen Vorhaben zur Unterstützung der Berufsorientierung und -findung Rechnung. So z. B. Maßnahmen, welche die Abwanderung junger Mädchen bzw. Begabter aus strukturschwachen Regionen Ostdeutschlands stoppen sollen (z. B. Lernende Region PONTES, Lernende Region Mittleres Mecklenburg – Küste).

Unter dem Gesichtspunkt der *sozialen und räumlichen Gerechtigkeit*⁴³ (vgl. Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung 1998) tragen Maßnahmen der Lernenden Regionen zur Regionalentwicklung bei, die der Integration von Migranten/-innen (vorzugsweise im städtischen Raum) dienen. Zudem ist auch eine Reihe von Maßnahmen der Netzwerke zur Einführung von Formen des neuen Lernens in dünn besiedelten ländlichen Räumen, u. a. zur Schaffung dörflicher Lernzentren, dem Leitziel der sozialen und räumlichen Gerechtigkeit zuzuordnen.

Der Unterstützung der *kommunalen öffentlichen Verwaltung* dient in vielen Netzwerken die Bereitstellung kompetenter Ansprechpartner/-innen für Bildungsfragen aus den Netzwerken. Darüber hinaus nehmen öffentliche Verwaltungen auch auf die Regionalentwicklung bezogene Lernangebote der Netzwerke in das Fortbildungsangebot für ihre Mitarbeiter/-innen auf.

Der *Förderung der regionalen Identitätsfindung* und zugleich dem generationsübergreifenden Dialog dienen u. a. Projekte wie die „Lernstraße Energie“ (PONTES), Maßnahmen zur Vermittlung der städtischen Industriegeschichte (FLUXUS Hannover) sowie „Lernen im Obstland“ (Lernende Region Leipzig). Einzelne Maßnahmen dienen der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der Region, z. B. bezogen auf Zeiten der Diktatur (z. B. SaarLernNetz).

Wenig ausgeprägt ist bisher die Nutzung regionaler Lernvorhaben für die Entwicklung der Region, wie das z. B. durch die Verbindung von Lernen und Arbeiten möglich ist. Noch vielfach unbefriedigend ist die Vernetzung der Akteure aus verschiedenen Lernprojekten und die Nutzung solcher Lernnetze als Impulsgeber für die Entwicklung der Region.

43 Zur Aufgabe und Leitvorstellung der Raumordnung ((2) 6. „gleichwertige Lebensverhältnisse“) siehe Raumordnungsgesetz des Bundes, Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung 1998.

Veränderung der Beteiligung von Netzwerkakteuren an der Regionalplanung

Im Folgenden geht es um die Frage, inwieweit sich die Beteiligung von Akteuren aus dem Netzwerk an der Regionalplanung seit Beginn des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ bis zum Befragungszeitpunkt (Mitte des Jahres 2006) nach Ansicht der Projektmanager/-innen verändert hat. Zusammenfassend ergibt sich somit aus der Sicht der Netzwerkmanager/-innen in der Veränderungsperspektive ein ähnliches Gesamtbild wie für den Ist-Zustand. Auch in dieser Betrachtung steht die Beteiligung an der „Regionalplanung im Bereich Bildung/Lebenslanges Lernen“ mit großem Abstand an erster Stelle. In den anderen Sektoren liegen die Anteilswerte der Antwortkategorien, die von einer Zunahme der Beteiligung ausgehen, zwischen 37% und 45%. In der Binnendifferenzierung sind die Unterschiede zwischen diesen vier Bereichen nur graduell (vgl. Tab. 12.1).

Tab. 12.1 Veränderung der Beteiligung von Akteuren aus dem Netzwerk an verschiedenen Aspekten der Regionalplanung
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

Aspekt der Regionalplanung	Anteilswerte in % (Zeilenprozentuierung) ¹⁾					
	Stark zuge- nommen	Etwas zuge- nommen	Etwa gleich geblieben	Etwas abge- nommen	Kommt nicht vor	Keine Angabe
Regionalplanung im Bereich Bildung/Lebenslanges Lernen	31	54	12	–	4	–
Übernahme von Moderationsfunktionen in der Regionalpolitik	13	31	38	2	13	2
Erstellung genereller Dokumente zur Regionalplanung bzw. Regionalentwicklung	8	37	40	–	13	2
Regionalplanung im Bereich Arbeitsmarktpolitik	6	33	48	–	12	2
Regionalplanung im Bereich Wirtschaftspolitik/Wirtschaftsförderung	6	31	50	2	10	2

¹⁾ Die ebenfalls vorgegebene Antwortkategorie „stark abgenommen“ wurde bei keinem der o.g. Aspekte von einem/-r Netzwerkmanager/-in angekreuzt.

Auf die Frage, inwieweit sich die Beteiligung von Netzwerkakteuren an der Regionalplanung verändert hat, ergeben die Antworten der Netzwerkpartner eine ähnliche Rangreihe der Bereiche wie die der Netzwerkmanager/-innen. Auch bei ihnen nimmt der Sektor „Bildung/Lebenslanges Lernen“ mit großem Abstand den ersten Rangplatz ein, und die Einstufungen der übrigen Bereiche unterscheiden sich nicht nennenswert. Allerdings fallen ihre Einschätzungen auch hier durchgängig deutlich skeptischer aus als

die der Netzwerkmanager/-innen. Während z. B. 85% der Netzwerkmanager/-innen der Ansicht sind, die Beteiligung an der „Regionalplanung im Bereich Bildung/Lebenslanges Lernen“ habe sich stark oder etwas verbessert, ist bei den Netzwerkpartnern etwas mehr als jeder zweite dieser Ansicht (55%). Bei den Einschätzungen zur Mitwirkung an der Regionalplanung in den anderen Bereichen zeigt sich eine ähnliche Diskrepanz. Die Anteilswerte derer, die hier eine Zunahme der Beteiligung in sehr großem oder eher großem Umfang angeben, pendeln bei den Netzwerkmanagern/-innen um die 40%-Marke, bei den Netzwerkpartnern bewegen sie sich dagegen zwischen 16% und 27%.⁴⁴

An dieser Stelle ist erneut ein Vergleich der Anteilswerte der Netzwerkmanager/-innen mit denen der kommunalen Netzwerkpartner von besonderem Interesse. Ähnlich wie bei der Bewertung des Ist-Zustandes gilt auch in der dynamischen Perspektive, dass die in das Netzwerk einbezogenen kommunalen Akteure einen Anstieg der Beteiligung an der Regionalplanung zwar positiver bewerten als die Gesamtheit der Netzwerkpartner, aber doch erheblich skeptischer als die Netzwerkmanager/-innen. Besonders auffällig ist, dass kommunale Vertreter/-innen weit häufiger als die Netzwerkmanager/-innen der Ansicht sind, eine bestimmte Form der Beteiligung käme gar nicht vor. Die entsprechenden Anteilswerte für die jeweiligen Bereiche liegen bei den Netzwerkmanagern/-innen zwischen 0% und 13%, bei den kommunalen Vertretern dagegen zwischen 13% und 45%.

Wie sind diese Abweichungen zu interpretieren? Zwar kann nicht völlig ausgeschlossen werden, dass es Kooperationen mit der Regionalplanung gegeben hat, die den in das Netzwerk einbezogenen kommunalen Vertretern/-innen nicht bekannt sind. Allerdings dürfte dies eher selten der Fall sein. Naheliegender erscheint an dieser Stelle die Vermutung, dass die soziale Erwünschtheit das Antwortverhalten mancher Netzwerkmanager/-innen beeinflusst hat und eine Tendenz begünstigte, die Antwortvorgabe „kommt überhaupt nicht vor“ zu vermeiden. – Dabei handelt es sich jedoch nicht um analytische Schlussfolgerungen, sondern um Plausibilitätsüberlegungen.

Insgesamt ist festzuhalten: Nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen erfolgte eine Beteiligung von Netzwerkakteuren an der Regionalplanung in erster Linie im Bereich „Bildung/Lebenslanges Lernen“. Zugleich war in diesem Sektor die stärkste Zunahme der Beteiligung von Netzwerkakteuren an der Regionalplanung zu erkennen. In den anderen Bereichen erfolgt eine Einbeziehung insgesamt in geringerem Umfang, und auch die Zunahme der Aktivitäten fällt geringer aus als im Bereich „Bildung/Lebenslanges Lernen“.

⁴⁴ Diese Diskrepanzen sind nur zu einem geringen Teil auf Unterschiede bei den fehlenden Angaben zurückzuführen. Zwar liegen diese bei den Netzwerkpartnern erwartungsgemäß höher (zwischen 4 % und 11 %, je nach Bereich) als bei den Netzwerkmanagern/-innen (zwischen 0 % und 2 %), doch bleibt die Grundtendenz der Unterschiede im Wesentlichen auch dann erhalten, wenn man diesen Effekt berücksichtigt.

Die Einschätzungen der Netzwerkpartner folgen dem gleichen Grundmuster, fallen allerdings durchgängig skeptischer aus als die der Netzwerkmanager/-innen. Die Einstufungen der in die Netzwerke eingebundenen kommunalen Vertreter/-innen zur Beteiligung von Netzwerkakteuren an der Regionalplanung liegen zwischen denen der Netzwerkmanager/-innen und den Einstufungen der Netzwerkpartner.

Die Ergebnisse liefern zudem Indizien für die These, dass den betrieblichen und wirtschaftsnahen Akteuren im Netzwerk eine Schlüsselfunktion bei dem Ziel zukommt, eine stärkere Beteiligung des Netzwerks in den Bereichen Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik sowie Wirtschaftsförderung zu erreichen.

Die qualitativen Daten bestätigen das hier dargelegte Bild zur Beteiligung der Netzwerkakteure an der Regionalplanung. Ihre Auswertung führt zu der Feststellung, dass es den einzelnen Lernenden Regionen in sehr unterschiedlichem Maße gelungen ist, zur Regionalentwicklung beizutragen. Das Spektrum der Einschätzungen reicht von großer Zufriedenheit mit den Wirkungen der Lernenden Region bis hin zur Skepsis, überhaupt etwas in Richtung Regionalentwicklung bewirken zu können. Überwiegend ist die Ansicht anzutreffen, dass man etwas erreicht habe, dass ein Anfang gemacht worden sei und dass zumindest punktuell nachweisbare Ergebnisse erzielt werden konnten. Dessen ungeachtet wird nicht selten die Meinung vertreten, dass die Einbindung der Netzwerke in die Regionalentwicklung (noch) nicht befriedigend ist.

Für die in der Summe der befragten Netzwerke nur teilweise zufriedenstellenden Wirkungen auf die Regionalentwicklung sind im Ergebnis der qualitativen Untersuchung insbesondere folgende Gründe identifizierbar:

In einigen Netzwerken war der *gewählte Ansatz zur Regionalentwicklung* nicht umfassend genug angelegt. Er beschränkte sich beispielsweise auf punktuelle Ziele, vorrangig im Bereich der berufsbezogenen Qualifizierung, ohne deren ausreichende Einordnung in den Gesamtzusammenhang des lebenslangen Lernens. So wurden die Schnittpunkte und -mengen zu anderen Zielen und Aufgaben der Entwicklung der Humanressourcen in der Region weitgehend unberücksichtigt gelassen.

Die *Bedingungen und Bedürfnisse der Region* selbst wurden in ihrer konkreten Ausprägung in einigen Bereichen zu wenig berücksichtigt. So wurden z.T. Lösungen entwickelt, die im nationalen und europäischen Rahmen aktuellen Erfordernissen Rechnung tragen (und deren überregionale Vermarktungschancen durchaus hoch sind), die im originären Wirkungsraum des Netzwerkes selbst jedoch keine oder nur geringe Resonanz finden. Ein Netzwerkakteur schilderte die Folgen der Nichtberücksichtigung des regionalen Bedarfs in der Netzwerkarbeit mit den drastischen Worten:

„Also, ich glaube, wenn Sie das [den regionalen Bedarf] nicht berücksichtigen, fahren Sie (...) ganz schnell vor die Wand (...) Das heißt man nimmt nicht nur Rücksicht auf regionale

Eigenheiten, sondern man leitet im Endeffekt bestimmte Projekte und Aktivitäten aus regionalen Bedürfnissen erst her.“ (Interview 13_2)

Zum Teil ist es auch nicht ausreichend gelungen, regionale Handlungsträger von der Bedeutung und dem Nutzen bestimmter Innovationen zu überzeugen. Die qualitativen Analysen erbrachten Hinweise darauf, dass zu dem Ursachengefüge dieses Problems unter netzwerktheoretischem Gesichtspunkt die „Redundanz starker Verbindungen“ (Jütte 2001, S. 5) zählt. Als stark werden in der einschlägigen Literatur solche Verbindungen bzw. Beziehungen zwischen Teilnehmern/-innen eines Netzwerks bezeichnet, die eng sind, auf Gegenseitigkeit beruhen, eine starke Beharrungskraft haben, intensiv gepflegt werden und auf die relativ viel Zeit verwandt wird. Starke Verbindungen bzw. Beziehungen („Strong Ties“) fördern wechselseitige Hilfeleistungen und haben für die Entwicklung von Netzwerken eine wichtige unterstützende Funktion. Die „Kehrseite“ der starken Verbindungen ist ihre Exklusivität. Sie behindert die Öffnung für neue Partner, Ideen und Anregungen außerhalb des eigenen Kreises. Statt neue Lösungen zu generieren, reproduzieren starke Verbindungen in der Tendenz Bewährtes und Bekanntes und werden somit redundant.

„(Die Region) ist, um die Netzwerktheorie zu bemühen, stark durch ‚starke Verbindungen‘ geprägt. Das bedeutet u. a., dass man Neuem gegenüber immer erst einmal eine gehörige Portion Skepsis an den Tag legt und andere als die ‚eigenen Leute‘ schwer an sich ran lässt.“ (Interview 20_1)

Manchmal ist der Zeithorizont für die Umsetzung einschlägiger Ziele und Aufgaben nicht ausreichend bzw. die realisierten Aufgaben zeigen erst mit einiger zeitlicher Verzögerung ihre Wirkung.

„Man hätte noch ein bisschen weitermachen müssen, bis das auf eigenen Beinen gestanden hätte, weil: Ein bisschen Struktur ist weggebrochen. Die Klammer ist weggebrochen, dass man sagt, wir treffen uns auf dieser übergreifenden Ebene.“ (Interview 3_2)

Die Problematik der Wirkungen der „Lernenden Region“ auf die Regionalentwicklung steht u. a. in einem engen Zusammenhang zu der Frage, auf welcher Entwicklungsstufe sich das Netzwerk befindet. Nicht selten werden Prozesse, die regionale Akteure außerhalb der Netzwerke zur Teilnahme anregen, erst ab einem bestimmten Reifegrad der Netzwerkkoooperation wirksam. Hier kommt vielfach das Problem der Offenheit von Verlauf und Ergebnissen vernetzter Gestaltungsprozesse zum Tragen.

Die Ergebnisse der Netzwerkarbeit der Lernenden Regionen werden oftmals nur als die Ergebnisse der Arbeit von Teilprojekten betrachtet. Damit sind ihre Wirkungsmöglichkeiten für die Regionalentwicklung entscheidend eingeschränkt. Die Balance im *Verhältnis zwischen Gesamtnetzwerk und Teilprojekten* ist nicht immer ausgewogen. Die Lernenden Regionen sind einerseits umfassende, komplexe Geflechte von Akteuren, die durch

das gemeinsame Ziel verbunden sind, das Lebenslange Lernen als ein wichtiges Instrument der persönlichen und beruflichen Entwicklung jedes Einzelnen in der Region zu befördern. Andererseits sind sie die Summe einzelner Teilnetze und Teilprojekte, die ihrerseits darauf gerichtet sind, einer ganz bestimmten Klientel konkrete Dienstleistungen und Produkte im Kontext des Lernens anzubieten. Dieser Dualismus birgt stets ein latentes Konfliktpotenzial, das nur durch die ständige Optimierung des Verhältnisses beider Seiten entschärft werden kann.

„Das kostet natürlich durchaus manchmal auch etwas unschöne Gespräche mit Letztzuwendungsempfängern [Teilprojekt-Partnern] oder Einrichtungen, die sagen ‚Das ist alles meins!‘. Ich versuche dann immer zu sagen, ihr habt ja eigentlich von uns die und die Vorteile.“ (Interview 7_1)

Gelingt es nicht, die Interessen von Gesamtnetzwerk und Teilnetzen immer wieder in Übereinstimmung zu bringen, so können sich Einzelprojekte in den Regionen im Extremfall so verselbständigen, dass ihr Zusammenhang mit dem Gesamtanliegen des Netzwerks nicht mehr sichtbar wird. So mussten Lernende Regionen in einigen Fällen feststellen, dass sie als Netzwerke kaum wahrgenommen werden.

„Das ganz große Problem (...) ist, dass es unheimlich schwer als Gesamtnetzwerk nach außen vermittelbar ist. Einige fragen ‚Was machen Sie eigentlich?‘ und wir sagen ‚Ja, wir haben z. B. das Projekt und dies Projekt usw.‘ und alle sagen ‚Ja, es ist alles ganz schön und gut, aber das sind ein paar Teilprojekte. Was ist denn nun ... [das Gesamtnetzwerk]?‘ Dann geraten wir ins Schwimmen... Also es ist immer so, dass irgendwo der Begründungszusammenhang fehlt, wie man das Ganze auch nach außen als Netzwerk darstellt. Das ist vielleicht ein Grund dafür, dass die Kommunalpolitik so zurückhaltend reagiert.“ (Interview 18_1)

Die Existenz und Stärke konkurrierender Vorhaben in der Region stellt in diesem Zusammenhang einen weiteren Aspekt dar. Mitunter werden Schlüsselthemen des Lebenslangen Lernens und der Entwicklung der regionalen Humanressourcen von wichtigen regionalen Akteuren besetzt, die sich in einer Wettbewerbssituation zu den Handlungsträgern der Lernenden Region befinden und deren Bestrebungen konterkarieren. Eine Konsensfindung ist im bisherigen Verlauf der Projektarbeit nicht gelungen und gilt auch in der Perspektive als nicht aussichtsreich und ist oftmals mit negativen Konsequenzen verbunden.

Die hier im Ergebnis der qualitativen Befragungen zusammengefassten Faktoren treten i. d. R. nicht allein, sondern im Zusammenhang mit den jeweils anderen, in den verschiedensten Verknüpfungen sowie in unterschiedlicher Stärke auf.

Insgesamt haben die Lernenden Regionen in ihrer Gesamtheit wichtige Impulse für eine nachhaltige Regionalentwicklung gesetzt. Dafür spricht eine Vielzahl positiver Ergebnisse, Leistungen und Aktivitäten. Die Netzwerke der Lernenden Regionen tragen

die Idee des lebenslangen Lernens in die Fläche ihrer jeweiligen geografischen Aktionsräume.

1. Sie schaffen Möglichkeiten der Realisierung von Bildungsvorhaben und -angeboten, die bei isoliertem Handeln nicht realisierbar gewesen wären.
2. Sie bewirken vielfach die Aufnahme von Zielen und Aufgaben des lebenslangen Lernens in regionale Entwicklungsstrategien und Planungsdokumente.
3. Sie leisten einen wesentlichen Beitrag dazu, regionale Akteure auch außerhalb der betreffenden Netzwerke zum Engagement für das lebenslange Lernen zu ermutigen. So werden Anregungen und Impulse, die zu Beginn der Arbeit der Lernenden Region ganz überwiegend von dem jeweiligen Netzwerk selbst ausgingen, immer stärker auch von anderen Akteuren thematisiert und an das Netzwerk herangetragen.
4. Sie profilieren sich vielfach zu regionalen Kompetenzträgern für die Entwicklung von Lern- und Bildungsprozessen (z.B. Lernende Metropolregion Hamburg, FLUXUS, Lernende Region PONTES, Netzwerk AMPEL im Landkreis Borken u. a.).

Aufgrund der Teilnahme am Netzwerk verbessert sich die Wahrnehmung von sozialen und Bildungsorganisationen der Region sowie ihrer Angebote sowohl durch interessierte Bürger/-innen und Unternehmen als auch durch regionale Gebietskörperschaften. Akteure der Lernenden Regionen tragen als regionale Moderatoren zunehmend dazu bei, auf den Bildungssektor bezogene Interessenunterschiede in der Region aufzudecken und auszugleichen.

12.3 Erfolgsbedingungen und Hindernisse

Wesentliche netzwerkinterne Erfolgsbedingungen werden im Kapitel 10 „Erfolge, Erfolgsbedingungen und Hindernisse“ der vorliegenden Veröffentlichung beschrieben. Daher wird an dieser Stelle ganz spezifisch darauf eingegangen, wie die Ausrichtung der Netzwerkarbeit die *regionalen Bedürfnisse* die Netzwerkarbeit beeinflusst: Lernende Regionen sind besonders dann erfolgreich, wenn sie ihre Ziele und Aufgaben bereits im Vorfeld der Aufbauphase mit der regionalen Entwicklungsstrategie abgeglichen haben. Um stets erneut Impulse für die Realisierung von Formen des Neuen Lernens geben und positive Ansätze des lebenslangen Lernens in der Region verankern zu können, sind offensives aktives Marketing und eine aktive Lobbyarbeit erforderlich. Eine weitere notwendige Bedingung erfolgreicher inhaltlicher Ausrichtung der Netzwerkarbeit ist die Einbeziehung strategischer Partner (Kommunalpolitik und Verwaltung, Agentur für Arbeit u. a.). Eine „wirksame Konstellation der Netzwerkpartner“ im Sinne der Erreichung der Ziele der Lernenden Regionen ist durch eine ausgewogene Verbindung von Kommunalpolitik, öffentlicher Verwaltung und freien Trägern der Bildungsarbeit charakterisiert, die ein flexibles und abgestimmtes Handeln in den verschiedensten Aufgabenfeldern gestattet.

Zu den am häufigsten thematisierten *externen Erfolgsbedingungen* der Netzwerkarbeit auf *regionaler Ebene* zählen:

- die Unterstützung durch regionale Entscheidungsträger, die als eine unverzichtbare Erfolgsbedingung für die Arbeit der Lernenden Regionen gekennzeichnet ist,
- bereits vorhandene Zielstellungen der Regionalentwicklung im Bereich des Lebenslangen Lernens und der Entwicklung der Humanressourcen sowie ihre Verankerung in regionalen und lokalen Planungsdokumenten (Regionales Entwicklungskonzept, Dorfentwicklungsplan usw.),
- die Sensibilität der regionalen Handlungsträger für das Anliegen des Lebenslangen Lernens,
- bereits existierende und kooperationsbereite Netzwerke zur Umsetzung dieser Zielstellungen,
- strukturbestimmende Wirtschaftsunternehmen, die bereit sind, sich in die Umsetzung von Zielen der Lernenden Region einzubringen.

Die meistgenannten *Hindernisse der Netzwerkarbeit auf regionaler Ebene* sind hingegen das Desinteresse regionaler Gebietskörperschaften, fehlende Flexibilität, Rivalitäten zwischen Entscheidungsträgern sowie eine ausufernde Bürokratie (u. a. hinderliche Regularien, Vorschriften usw.) und die starre Abgrenzung von Kompetenzbereichen. Häufig wurden auch der strukturelle Wandel bzw. das „Wegbrechen“ der bisherigen Bildungsträgerlandschaft sowie ein massiver Stellenabbau in strukturbestimmenden Unternehmen der Region als wesentliche Hemmnisse für das Wirken der Netzwerke in den Regionen genannt.

Zu den am häufigsten thematisierten externen fördernden Bedingungen der Netzwerkarbeit auf Landes- und gesamtnationaler Ebene gehören die positive Wahrnehmung und Unterstützung der Lernenden Region auf Landesebene und die Vergabe von Geldern für Qualifizierungsprojekte, Vorgaben von Standards usw., welche die Netzwerkarbeit direkt beeinflussen. Ändern sich die Bedingungen, so erfordert das allerdings u.U. eine Neudefinition von ganzen Netzwerkfunktionen. Das verlangt insbesondere vom Netzwerkmanagement ein Höchstmaß an Flexibilität. Wichtigste überregionale Hemmnisse der Netzwerkarbeit unter dem Aspekt ihres Beitrages zur Regionalentwicklung sind der politische Wechsel von Landesregierungen (der die Unsicherheit bzw. Infragestellung strategischer Ausrichtungen betroffener Lernender Regionen bedingt) sowie „Hartz IV“ und seine Wirkungen auf die Qualifizierungsbedingungen von Arbeitssuchenden.

12.4 Fazit

Lernende Regionen entwickeln sich in der Einheit und Wechselwirkung lernfördernder Netzwerke und regionaler Struktureinheiten. Dabei sind insbesondere ein durchdachtes Projekt- und Wissensmanagement geeignet, die Produktion, die Verteilung, die Kommu-

nikation und die Anwendung von Wissen auf regionaler Ebene zu vermitteln und zu optimieren.

Die Entwicklung regionaler Lernkulturen und die Intensivierung der Bildungsbeteiligung tragen nicht nur zur Lösung regionaler Probleme bei, sie unterstützen auch den Übergang zur Wissensgesellschaft durch die produktive Bearbeitung des dynamischen Wandels in Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft.

Den einzelnen Lernenden Regionen gelingt es dann zur Regionalentwicklung beizutragen, wenn

1. Impulse und Anregungen zur Aufnahme der Leitidee des Lebenslangen Lernens in regionale Entwicklungsstrategien und Planungsdokumente gegeben und die Idee des Lebenslangen Lernens in der jeweiligen Region implementiert werden,
2. regionale Akteure (insbesondere in den Kommunen und den Betrieben) zum Engagement für das Lebenslange Lernen gewonnen werden,
3. sie sich als regionaler Kompetenzträger für die Entwicklung von Lern- und Bildungsprozessen profilieren,
4. sie zur Verbesserung der Wahrnehmung der Bildungsangebote in der Region durch interessierte Bürger/-innen, Unternehmen und regionale Gebietskörperschaften beitragen.

Für die Wirksamkeit der Lernenden Regionen auf dem Feld der Regionalentwicklung erweisen sich neben den allgemeinen Gelingens- und Gestaltungsprinzipien für Netzwerke vor allem die Einbeziehung regionaler Einheiten der öffentlichen Verwaltung in die Netzwerkarbeit als unverzichtbar. Die Kooperation mit den Kommunen ist genauso wichtig wie die regionale Bedarfsanalyse und die Beachtung eventuell konkurrierender Entwicklungsprojekte in der Region. Lernende Regionen können so einen spezifischen Beitrag zur regionalen Identitätsbildung entwickeln.

13 Idealtypen und Erfolgsmuster von Netzwerken

LOTHAR ABICHT/PETER SCHÖNFELD/ANDREA REUPOLD/RUDOLF TIPPELT

Die Analyse einschlägiger Good-Practice-Beispiele erlaubt es, Grundmuster einer erfolgreichen Vernetzung regionaler Akteure abzuleiten. Dabei soll einerseits der Versuch unternommen werden, ausgehend von den empirischen Untersuchungsergebnissen zu einer Netzwerktopologie zu gelangen, die es gestattet, einzelne Netzwerke Idealtypen zuzuordnen, sie zu clustern und auf diese Weise vergleichbar zu machen. Das entscheidende Kriterium, das dieser Typologisierung zugrunde liegt, ist die „Innovationsdimension“ der Netzwerke, die zu ihrer „Organisationsdimension“ in Bezug gesetzt wird. Andererseits sollen Erfolgsbedingungen dargestellt werden, die sich zu Erfolgsmodellen der Netzwerkarbeit zusammenfassen lassen.

13.1 Idealtypen von Netzwerken

Die gemeinsame Identität im Netzwerk kann als ein zentraler Gelingensfaktor für regionale Netzwerke des lebenslangen Lernens gewertet werden. Es ist anzunehmen, dass eine starke und für alle transparente Netzwerkidentität als eine Voraussetzung für den erfolgreichen Transfer von Modelllösungen fungiert. Zur Konstruktion sind zunächst relevante Dimensionen einer Typenbildung für die Netzwerke der Lernenden Regionen zu benennen.

Analog zu Max Weber (1922) lassen sich „Idealtypen“ konstruieren: Idealtypen sind keine genauen Abbilder des empirisch Vorhandenen. Sie sollen aber der Darstellung des Wirklichen eindeutige Ausdrucksmittel verleihen. Allerdings sind zur Konstruktion von Typen zentrale Merkmale und Dimensionen notwendig. Im Kontext der Lernenden Regionen erweisen sich Struktur, Funktion und Innovation konstitutiv. In Netzwerken drücken sich Strukturen z.B. in den Beziehungen und in der Art der Kooperation der Netzwerkmitglieder aus, wodurch das Ausmaß an Organisiertheit beschrieben werden kann. Für die Typologie stellen die Innovationen (vgl. Kapitel 4) die geeignete Dimension dar, da sie für die Nachhaltigkeit (vgl. Kapitel 14) im Rahmen des Programms

zentral sind. Folgende Unterteilung ist in diesem Kontext sinnvoll: Prozessinnovation, Produktinnovation und Strukturinnovation (vgl. Tippelt et al. 2008, in Druck).

Auf der Innovationsdimension werden die Netzwerke zwischen den beiden Polen „Produktinnovation“ und „Prozess-/Strukturinnovation“ verortet. Indikatoren dafür sind insbesondere die Innovationsziele und Zielgruppen. Bei der Produktinnovation geht es um konkrete Bildungsprodukte, wie Bildungsdatenbanken, Curricula, Beratungsdienstleistungen u. a., während die Prozessinnovation Veränderungen der regionalen Bildungsinfrastruktur und regionen- bzw. länderübergreifende Veränderungen betrifft. Zielgruppen der Produktinnovation sind i. d. R. die Bürger/-innen der Region insgesamt bzw. besondere Bevölkerungsgruppen. Zielgruppe der Prozess- bzw. Strukturinnovation sind Organisationen, die selbst strukturverändernd agieren.

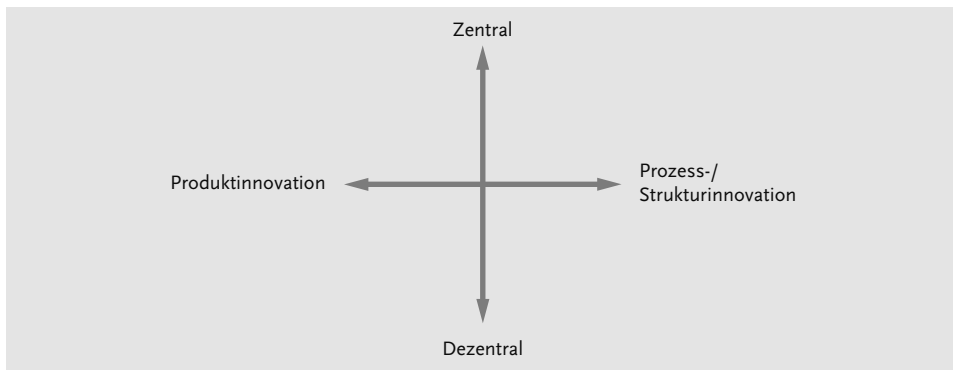


Abb. 13.1 Dimensionen der Typologie (vgl. Tippelt et al. 2008, in Druck)

Auf der Organisationsdimension positionieren sich die Netzwerke zwischen den Ausprägungen „zentral“ und „dezentral“. Die Indikatoren hierfür liefern die Netzwerke durch ihre Antworten auf die Fragen, inwiefern jeweils eine übergreifende Zielstellung für das Gesamtnetzwerk und eine Netzwerkidentität bestehen, ob ein zentraler Knotenpunkt existiert und wie die einzelnen Produkte und Teilleistungen miteinander verbunden sind.

Dieser Ansatz der Entwicklung einer Netzwerktypologie gestattete es, fünf Idealtypen der Netzwerke der Lernenden Regionen zu bestimmen, die als „Regionalentwickler“, „Strukturentwickler“, „Initiator“, „Produktwerkstatt“ und „Grenzöffner“ beschrieben werden (vgl. Tippelt et al. 2008, in Druck).

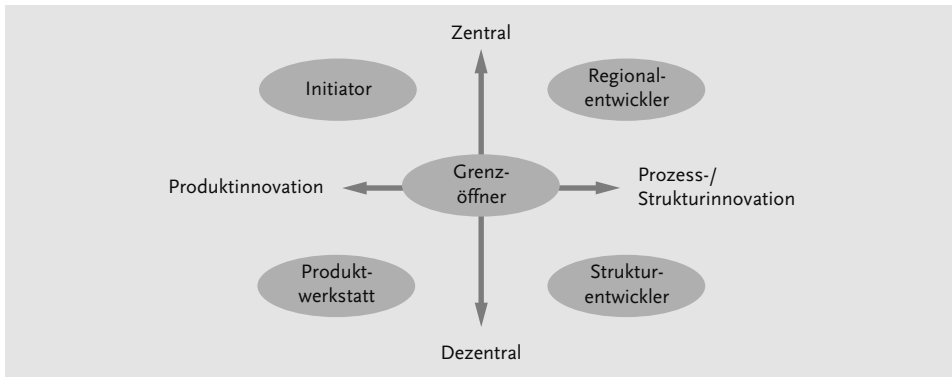


Abb. 13.2 Verortung der Idealtypen (vgl. Tippelt et al. 2008, in Druck)

Der Idealtyp „*Regionalentwickler*“ charakterisiert zentrale strukturinnovative Netzwerke. Netzwerke dieses Typs agieren i. d. R. kommunal begrenzt, engagieren sich in der Regionalentwicklung, nehmen auf die Leitbildentwicklung Einfluss und erstellen z. B. Experten und Bestandsanalysen zum Lebenslangen Lernen.

„*Strukturentwickler*“ sind dezentrale strukturinnovative Netzwerke. Diese Netzwerke sind sowohl im ländlichen als auch im städtischen Raum anzutreffen. Die Ergebnisse ihrer Arbeit schlagen sich sowohl in formalen als auch in informellen Strukturinnovationen in Bezug auf konkrete Bildungsinfrastrukturen nieder. Charakteristisch für diesen Netzwerktyp ist u. a. die Schaffung neuer Verbreitungskanäle für Bildungsdienstleistungen.

„*Initiatoren*“ sind zentrale produktorientierte Netzwerke. Charakteristisch für diesen Typus ist ein hoher Institutionalisierungsgrad, der sich z. B. in der Konstituierung des Netzwerkes als Verein niederschlägt. Netzwerke dieser Art sind insbesondere in Regionen mit extremen Ausgangsbedingungen aktiv. Die „Initiatoren“ bringen neue Ideen in die Region, stoßen die Entwicklung neuer Produkte und Dienstleistungen an und übertragen deren Realisierung anderen Akteuren innerhalb und außerhalb der Region.

Netzwerke des Typs „*Produktwerkstatt*“ sind tendenziell dezentral organisiert und produktorientiert. Sie sind eher in städtischen Regionen anzutreffen. Während sich das Gesamtnetzwerk auf wenige zentrale Angebote wie z. B. Bildungsserver konzentriert, wird das Gros der Bildungsprodukte eher in Teilnetzwerken realisiert. Im Unterschied zum Netzwerktyp „Initiator“ werden die Produkte von Akteuren des Netzwerkes selbst umgesetzt. Damit erreichen Netzwerke des Typs „Produktwerkstatt“ eine große Breitenwirkung im Sinne der Förderung Lebenslangen Lernens. Eine Herausforderung für diese Netzwerke ist die Herstellung und Wahrung ihres Gesamtzusammenhalts.

Der Netzwerktyp „*Grenzöffner*“ stellt eine Mischform im Schnittpunkt der Innovations- und Organisationsdimension dar. Er definiert sich wesentlich über die regionale Ausgangslage der Netzwerkarbeit. Für grenzüberschreitende Netzwerke charakteristisch, be-

darf er eines starken zentralen Netzwerkkerns, andererseits aber auch eines Minimums an Dezentralität, um beiderseits der Grenze – sei es die Grenze administrativer Räume, von Kammerbezirken, Arbeitsagenturen usw., sei es eine geografische Trennlinie – agieren zu können. Netzwerke dieses Typs erweitern das Einzugsgebiet der betreffenden Bildungsregion und führen in den dazu gehörenden geografischen Räumen vorhandenes regionales Orientierungswissens für Lebenslanges Lernen zusammen.

Das Ergebnis der Identifizierung von Idealtypen ist sowohl für die praktische Arbeit der Netzwerke als auch für die theoretische Verallgemeinerung der daraus gewonnenen Erkenntnisse bedeutsam. Diese Typologie gestattet es, Klarheit über die Verortung der einzelnen Netzwerke, vor allem in Bezug auf die zentrale Frage der Generierung bildungsbezogener Innovationen, zu erlangen. Auf diese Weise entsteht für die Netzwerke eine Orientierungshilfe bei der Beschreibung der eigenen Identität. Die Bestimmung der o.g. Idealtypen erlaubt mit der Selbstzuordnung der Netzwerke jedoch zugleich auch die Ableitung konkreter praktischer Konsequenzen, z. B. in Hinblick auf die Möglichkeiten des Transfers von Dienstleistungen und Produkten der Lernenden Regionen. Insbesondere geht es darum, unter Berücksichtigung der jeweiligen regionalen Bedingungen sinnvolle Organisationsstrategien zu finden und umzusetzen.

13.2 Erfolgsmuster von Netzwerken

In einem weiteren Sinne beschreiben die genannten Idealtypen von Netzwerken auch Erfolgsbedingungen der Netzwerkarbeit. Wenn ein Netzwerk eindeutige Ergebnisse in einem oder mehreren der diesen Idealtypen zugrunde liegenden Innovationsfelder erzielt, können diese als zentrale Wirkungen der Netzwerkarbeit herausgestellt werden.

Eine Möglichkeit zur Identifizierung von *Erfolgsmodellen* im engeren Sinne bietet diese Typologisierung allein jedoch nicht. Sie dazu zu nutzen ist auch nicht intendiert. Um die Selbstzuordnung der Netzwerke zu einem Typus zu ermöglichen, erscheint es notwendig, die Begriffe der Typenbildung möglichst positiv und fern des Polpaars „Gelingen/Erfolg“ und „Mislingen/Misserfolg“ zu formulieren (vgl. Tippelt et al. 2008, in Druck). So lässt sich nur für den konkreten Einzelfall feststellen, ob ein eher zentral oder ein eher dezentral organisiertes Netzwerk erfolgreich als Produktwerkstatt, Produktentwickler usw. gewirkt hat. Rückschlüsse aus dem Idealtyp eines Netzwerkes auf die Erfolgsaussichten seiner Aktivitäten sind nicht möglich.

Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, die Bemühungen um die Aufdeckung einzelner Idealtypen von Netzwerken durch den Versuch der Bestimmung eines grundlegenden „Erfolgsmusters“ zu ergänzen, das allen oben genannten Idealtypen gemeinsam ist.

Erfolgsmuster geben Auskunft darüber, welche Elemente von Netzwerken im Sinne der beabsichtigten Wirkungen der Netzwerkarbeit beeinflussbar sind. Sie ermöglichen es, Faktorengefüge zu identifizieren, die einen signifikanten Einfluss auf Erfolg oder Scheitern von Netzwerken haben. Erfolgsmuster beruhen immer auf der Kombination einer Vielzahl von Faktoren. Streng genommen stellen sie ein Profil dar, das durch die Gesamtheit der konkreten Gelingensbedingungen in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und Wechselwirkung bestimmt wird. Um dieses Profil angesichts der großen Menge der einzelnen Erfolgsfaktoren, die es konstituieren, aufdecken zu können, müssen diese Faktoren differenziert, strukturiert und nach gemeinsamen Merkmalen gruppiert werden. Dazu bedient sich die Erfolgsmusteranalyse der Definition von „Erfolgsbausteinen“. Diese Bausteine setzen sich aus konkreten Erfolgsfaktoren mit jeweils gemeinsamen Eigenschaften zusammen und begründen ihrerseits durch ihre Anordnung zueinander das Erfolgsmuster (vgl. Brandmeyer/Pirck 2004).

Bei der Übertragung dieses Ansatzes auf die Identifizierung eines grundlegenden Erfolgsmusters der Lernenden Regionen bietet es sich an, die Erfolgsbedingungen der Netzwerkarbeit den grundlegenden *Merkmale von Netzwerken als Systeme* zuzuordnen, die damit gleichermaßen zu „Erfolgsbausteinen“ der Netzwerkarbeit werden.

In ihrer Anwendung auf regionale lernfördernde Netzwerke als Form sozialer Netze sind diese Merkmale *Struktur, Funktion* und *Entwicklung* weiter auszudifferenzieren. Hierzu bietet sich z. B. die Charakteristik sozialer Netzwerke nach Lemieux (2002) an. Diese fordert die Erfüllung folgender Bedingungen für das Funktionieren der Netzwerke:

- die Existenz von *Verbindungen zwischen den Individuen bzw. Institutionen* (als eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung),
- das Vorhandensein *positiver Beziehungen*, die *stark* (hohe Intimität oder emotionale Intensität) oder *schwach* sein können,
- die *Zusammenführung von Normen, Informationen und Ressourcen* (finanzieller Art oder Humanressourcen),
- ein *gemeinsames Ziel*. (vgl. Lévesque 2002)

Die Verknüpfung der Merkmalsbestimmungen der Typologie mit dem Lemieux'schen Ansatz der Charakteristik sozialer Netzwerke ermöglicht eine eindeutige, relativ unkomplizierte und nachvollziehbare Strukturierung von Erfolgsfaktoren und -bedingungen sowie ihre Zusammenfügung zu Erfolgsmustern (Erfolgsrastern). Sowohl für die theoretische Analyse als auch für die praktische Netzwerkarbeit ist es von zentraler Bedeutung, die Art und Weise des Zusammenwirkens von Erfolgsfaktoren konkret zu beschreiben.

Die Zusammenführung beider Ansätze erscheint insbesondere auch aus folgendem Grund als relevant: Bei der Zuordnung der identifizierten Erfolgsfaktoren der Lernenden Regionen zu den *strukturellen Netzwerkmerkmalen* kann nicht mit hinreichender Trennschärfe zwischen einzelnen Kategorien von Erfolgsbedingungen und -faktoren unter-

schieden werden, ohne die Spezifika sozialer Netze zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass sich wichtige Eigenschaften und Dynamiken, insbesondere Chancen und fördernde Bedingungen der Projektarbeit, nicht aus dem Handeln der Akteure schlechthin ergeben. Die betreffenden Eigenschaften und Dynamiken entstehen erst aufgrund ihres *Zusammenwirkens*, aus der Art und Weise ihrer Verbindungen, d.h. aus den relationalen Faktoren der Netzwerkarbeit selbst, auf der Strukturebene der Vernetzung. Dabei wirken „Sachzwänge“, die so oftmals nicht vorherzusehen waren und denen sich die Netzwerkakteure im Interesse einer funktionierenden Kooperation unterordnen müssen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Unterscheidung in „Verbindungen“ und „Beziehungen“ durchaus als geeignet, das Bewusstsein für die gesamte Breite der erforderlichen Gelingensfaktoren von Netzwerkarbeit zu schärfen.

Die *Verbindungen* zwischen den Institutionen bilden die Grundlage für die Formierung eines Netzwerkes. Sie allein genügen allerdings nicht, um von Netzen sprechen zu können. Dazu bedarf es grundsätzlich *positiver Beziehungen* der Netzwerkakteure und der Zusammenführung von Normen, Informationen und/oder finanziellen bzw. Humanressourcen (vgl. Lévesque 2002, S. 86). Der positive Charakter der Beziehungen erscheint eindeutig als das im Verhältnis zu ihrer Stärke für den Erfolg der Netzwerkarbeit grundlegendere Merkmal. Damit soll nicht die Rolle starker Beziehungen, der sogenannten „Strong Ties“ ignoriert werden. Diese Beziehungen mit „hoher Intimität oder emotionaler Intensität“ (vgl. Lévesque 2002) erweisen sich auch für den Kern der Akteure der Lernenden Regionen als unverzichtbare Kooperationsgrundlage. „Emotional bindend und auf Gegenseitigkeit beruhend nehmen sie eine unterstützende Funktion ein.“ (Jütte 2001, S. 3) Die Praxis der Lernenden Regionen bestätigt jedoch die sich in der Theorie aktuell durchsetzende Meinung, dass im Informationszeitalter gerade den „schwachen“ Beziehungen, den „Weak Ties“ (Beziehungen mit geringerer Intensität und Reziprozität), eine wachsende Bedeutung zukommt. Sie stärken insbesondere die Information als Netzwerkfunktion, indem sie sich als die leistungsfähigsten Vektoren bei der Informationsübertragung erweisen. „Weak Ties“, so Straus, „... sind in der Lage, große Entfernungen zu überbrücken und die unterschiedlichsten Beziehungen zu neuen Netzen zu verbinden. Möglicherweise sind die ‚weak ties‘ für die Moderne im Informationszeitalter das, was die starken, dichten Beziehungen aufgrund ihrer Stabilität und Sicherheit für die Vormoderne waren – überlebensnotwendig. Die Forschung hat gezeigt, dass schwache Beziehungen in der Informationsweitergabe und für innovative Prozesse den dichten, starken Beziehungen deutlich überlegen sind. Am augenfälligsten wird dies, wenn wir uns die Möglichkeiten des Internet vor Augen führen.“ (Straus 2002, S. 16f.) Die sogenannten „schwachen Beziehungen“ erlauben es lernfördernden regionalen Netzen, ihre Informationsquellen stärker zu diversifizieren und den Informationsfluss zu beschleunigen.

Zu den *funktionalen Merkmalen* der Netzwerke gehören insbesondere jene, die die *Zusammenführung von Normen, Informationen und Ressourcen* und die gemeinsame Zielbestimmung betreffen. Ein entscheidender Aspekt der Zusammenführung von Informationen betrifft die gemeinsame Analyse der Ausgangsbedingungen der Netzwerkarbeit. Diese soll daher neben der eigentlichen Ressourcenzusammenführung als gesonderter Schwerpunkt betrachtet werden.

Der Kategorie „*Entwicklung*“ sind Merkmale zuzuordnen, die die Projektrealisierung in ihrem zeitlichen Verlauf betreffen. Dazu gehören die Umsetzung von Innovationen, Prozesse der Network Construction und des Change Managements. Gesondert hervorzuheben sind die Überprüfung und Optimierung des Prozessverlaufes.

Ausgehend von den hier getroffenen Überlegungen werden im Folgenden den einzelnen Systemmerkmalen und grundlegenden Charakteristika sozialer Netzwerke die identifizierten Erfolgsfaktoren und Bedingungen der Netzwerkarbeit zugeordnet. Daraus ergibt sich nachstehendes *Muster erfolgreich agierender Netzwerke*:

Die *Struktur* der Netzwerke als konstituierendes Element des zu beschreibenden Erfolgsmusters der Lernenden Regionen umfasst *Netzwerkknoten* und ihre Verbindungen sowie die darauf beruhenden Beziehungen zwischen den Netzwerkpartnern.

Netzwerkknoten sind im Wesentlichen Netzwerkmanager/-innen, Akteure und strategische Partner. Als „Erfolgsbausteine“ erweisen sich die Netzwerkknoten durch die Zusammenführung folgender Erfolgsfaktoren:

Der/die *Netzwerkmanager/-in* hat eine hohe Akzeptanz, steht im persönlichen Kontakt zu den Akteuren, wahrt ihnen gegenüber jedoch personale und institutionale Neutralität. Er/sie verfügt über eine hohe Motivations- und Moderationskompetenz, Entscheidungskompetenz, Organisations- und Wissensmanagementkompetenz sowie Kommunikationskompetenz.

Die Netzwerkakteure verfügen über eine hohe Kompetenz im Erkennen und Umsetzen von Innovationsmöglichkeiten, über eine ausgeprägte Fachkompetenz und über kommunikative und soziale Kompetenzen. Sie beweisen ein hohes Maß an Eigeninitiative, Experimentierfreude und Risikobereitschaft. Weitere wichtige Erfolgsfaktoren auf der Ebene der Netzwerkakteure sind eine geringe Personalfuktuation sowie die Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung. Ein entscheidendes Merkmal erfolgreicher Netzwerkarbeit ist zudem die Einbeziehung aller regional bedeutsamen Handlungsträger sowie aller relevanten Ebenen (Führungs- und Mitarbeitererebenen) der betreffenden Organisationen.

In Bezug auf die *strategischen Partner* ist vor allem ein optimales Engagement der Kommunalpolitik, der Landespolitik, der Arbeitsagenturen, der Kammern und Sozialpartner bedeutsam.

Netzwerkverbindungen sind als „Erfolgsbausteine“ insbesondere durch hohe Transparenz, intensiven Austausch und eine einheitliche Kommunikationsbasis zwischen den Akteuren, durch ein klares Organisations- und Wissensmanagement, ein systematisches Projektmanagement, „kurze Wege“, hohe Kontinuität, die Generierung von Produktivitätsvorteilen und eine Institutionalisierung des Netzwerkes gekennzeichnet.

Den „Erfolgsbaustein“ *Beziehungen zwischen den Netzwerkpartnern* kennzeichnet der grundsätzlich positive Charakter dieser Beziehungen. Dazu gehören Merkmale wie eine hohe soziale Kohäsion, großes Vertrauen und Zuverlässigkeit, der Abbau von Konkurrenz, die Förderung der Kooperation, gegenseitige Unterstützung, Empowerment (Einbeziehung der Stärken einzelner Kooperationspartner), aber auch die Offenheit des Netzwerkes für externen Rat, Lösungsorientiertheit und Pragmatismus sowie die optimale Verbindung „starker“ und „schwacher“ Beziehungen.

Das Merkmal *Funktion* zielt auf die Aufgaben und Wirkungen der Netzwerke. Ihm sind die „Erfolgsbausteine“ Ausgangsdiagnose, Ressourcenzusammenführung und Zielbestimmung zuzuordnen.

Die *Ausgangsdiagnose* der regionalen Bedingungen ist dann ein Baustein des Erfolgs, wenn es auf ihrer Grundlage gelingt, aktuelle Problemlagen zu identifizieren und relevante Problemstellungen für die Netzwerkarbeit abzuleiten.

Wesentliche Erfolgsfaktoren der Netzwerkarbeit im Hinblick auf die *Ressourcenzusammenführung* sind die Einbeziehung aller notwendigen regionalen und sozialen, personellen und finanziellen Ressourcen, die Eröffnung von Chancen zur Teilhabe für möglichst viele regionale Akteure und die Erhöhung des Problemlösungspotenzials der Netzwerke.

„Egal was [von dem Netzwerk] übrig bleibt, die Informationen, die Erfahrungen, die die Leute in der Stadtverwaltung oder auch in den Institutionen in diesen dreieinhalb Jahren miteinander gemacht haben, die bleiben da. Also das ist das, was auf jeden Fall als Produkt übrig bleibt. Diese Kontakte bleiben da, aber auch die Erkenntnisse, die man zu bestimmten Themen gewonnen hat.“ (Interview 3_1)

Konstituierende Faktoren des „Erfolgsbausteines“ *Zielbestimmung* sind insbesondere die gemeinsame Zielfestlegung durch alle unmittelbaren Akteure, die Entwicklung einer eigenen Identität des Netzwerkes, das Vorhandensein eines Leitbildes und das Streben nach einer „Pionierrolle“.

Das Merkmal *Entwicklung* als das dritte konstituierende Element eines Erfolgsmusters der Netzwerkarbeit bezieht sich auf Veränderungen, insbesondere Innovationen, in ihrem zeitlichen Verlauf. Ihm können folgende „Erfolgsbausteine“ zugeordnet werden:

- die *Projektrealisierung* (Projektentwicklung und -umsetzung) ist als „Erfolgsbaustein“ durch die Berücksichtigung des erforderlichen Zeit- und Energieaufwands, die Beachtung der Erfordernisse des gesamten Innovationszyklus bis zur Überleitung in die „alltägliche“ Praxis und insgesamt durch proaktives, nicht reaktives Handeln charakterisiert,
- die *Überprüfung* der Entwicklung und Veränderung der äußeren und inneren Faktoren und Bedingungen der Projektarbeit sowie die Überprüfung der eigenen Aktivitäten auf Wirksamkeit und Effizienz, gestützt auf kontinuierliche Prozesse der Evaluation, des Monitoring und Controlling,
- die *Optimierung* der relevanten Entwicklungsprozesse auf der Basis eines Qualitätsmanagements, das alle relevanten Akteure einschließt,
- die *Network Construction* als Bildung neuer Netzwerke durch Erweiterung bestehender Ansätze und
- *das Change Management* (vgl. Herold/Fedor/Caldwell 2007) mit der Einbeziehung von Veränderungen und Weiterentwicklung als zentrales Merkmal einer erfolgreichen Netzwerkarbeit.

13.3 Fazit

Die hier erfolgte Gruppierung und Verknüpfung von Gelingensfaktoren der Netzwerkarbeit in den Lernenden Regionen lässt ein theoretisch begründetes „Erfolgsraster“ sichtbar werden, das bei Transfer in die Praxis die Präzisierung von Stärken und Schwächen der einzelnen Netzwerke gestattet. Es kann dazu dienen, Netzwerke zu optimieren sowie Chancen und Risiken der Netzwerkarbeit abzuwägen. Dafür ist u. a. die Frage von Interesse, welche der o.g. „Erfolgsbausteine“ (z.B. Ausgangsdiagnose, Ressourcenzusammenführung, Zielbestimmung usw.) jeweils durch einzelne Erfolgsfaktoren gestärkt werden.

Die konstituierenden Elemente des Rasters sind in ihrer Gesamtheit komplementär. Das gänzliche Fehlen oder eine sehr geringe Ausprägung einzelner dieser Elemente stellt den Erfolg der Netzwerkarbeit tendenziell infrage.

Die Komplexität der Erfolgsbedingungen der Lernenden Regionen stellt die Frage nach geeigneten Indikatoren für die Operationalisierung der entsprechenden Faktoren. Dazu sind weitere vertiefende und differenzierende Untersuchungen notwendig, ggf. unter aktiver Beteiligung der regionalen Handlungsträger selbst.

14 Aspekte von Nachhaltigkeit

HELMUT KUWAN/ANDREA REUPOLD/NILÜFER PEKINCE/RUDOLF TIPPELT

Der Begriff der „Nachhaltigkeit“ wurde nach der Konferenz der Vereinten Nationen von 1992 zunehmend in der Fachöffentlichkeit diskutiert und bezeichnet die Vorstellung, dass „... die gegenwärtige Generation ihren Bedarf befriedigen soll, ohne künftige Generationen in ihrer Bedarfsbefriedigung zu beeinträchtigen“ (Fischer/Vogel 2000, S. 10). Hiermit verbunden ist der Anspruch, Ressourcen innerhalb einer Generation (intragenerationell), aber auch zwischen den Generationen (intergenerationell) gerecht zu verteilen. Diese Forderungen und Überlegungen basieren auf der Gewissheit, dass die vorhandenen ökologischen und ökonomischen Ressourcen endlich sind und ein Fortbestehen nur möglich ist, wenn frühzeitig für deren gerechte Verteilung bzw. Ersatz gesorgt wird. Die Nachhaltigkeitsidee stellt somit eine neue Herangehensweise an Wirtschaftssysteme dar und löst sich vom traditionellen Fortschritts- und Wachstumsmodell.

Im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wird im Hinblick auf die Nachhaltigkeit hauptsächlich der dauerhafte Bestand der Netzwerke, ihrer Strukturen und Angebote über den Förderzeitraum hinaus thematisiert. Die Ursprungsidee, die zur Förderung und Gründung der Netzwerke beigetragen hat und die nun auch dazu beitragen soll, den Fortbestand zu sichern, ist, dass einzelne Bildungsinstitutionen sich als Teil eines größeren sozialen Systems verstehen, das konkurrenzfähiger und kompetenter darin ist, äußere Einflüsse zu absorbieren und letztlich Lebenslanges Lernen aller Bevölkerungsgruppen zu fördern. Andererseits sind die Netzwerke in ihrer Zielsetzung so konzipiert, dass über sie auch weiterhin sich entwickelnde und neu entstehende regionale Bildungsbedarfe erkannt und adäquat darauf reagiert werden kann, so dass die regionale Bildungsentwicklung von den Netzwerken quasi als „Innovationsmotoren“ vorangebracht wird.

Das Thema „Nachhaltigkeit“ ist eines der inhaltlichen Kernthemen des Teams von LOS 2, das auch die Mehrheit der Fragen hierzu formuliert hat und für die inhaltlichen Analysen zu diesem Thema federführend verantwortlich ist. Entsprechend stellen wir in diesem Kapitel hierzu nur zentrale Ergebnisse der Zweitbefragung 2006 im Überblick vor, um Doppelarbeiten zu vermeiden.

Zum Themenschwerpunkt „Nachhaltigkeit“ behandelt die Zweitbefragung 2006 eine Reihe von Einzelaspekten. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse zu diesen Themen im Überblick vorgestellt:

- Vorliegen eines Businessplanes
- Finanzielle Beteiligung am Netzwerk nach Ablauf der Förderung
- Strategischer Schwerpunkt zur Weiterführung der Netzwerkarbeit
- Marktfähigkeit von Lernprodukten

14.1 Vorliegen eines Businessplanes

Fragen zum Businessplan wurden ausschließlich an die Netzwerkmanager/-innen gestellt, da diese die Ansprechpersonen der Netzwerkknoten bilden, die zentral für die Nachhaltigkeit der Lernenden Region und damit des Gesamtnetzwerks sind. Wie Tabelle 14.1 zeigt, lag zum Befragungszeitpunkt 2006 in etwa zwei von drei Netzwerken ein integrierter Businessplan für das Gesamtnetzwerk vor. Etwa jede/-r zehnte Netzwerkmanager/-in berichtet über separate Businesspläne für alle Teilprojekte, und etwa 6% geben an, dass separate Businesspläne für einzelne Teilprojekte vorliegen. In etwa jedem siebten Netzwerk lag zum Befragungszeitpunkt kein Businessplan vor (13%, Rest: fehlende Angaben).

Tab. 14.1 Verbreitung von Businessplänen in den Netzwerken 2006
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Befragung 2006

	Anteilswerte in %
Integrierter Businessplan für das Gesamtnetzwerk liegt vor	67
Separate Businesspläne für alle Teilprojekte liegen vor	10
Separate Businesspläne für einzelne Teilprojekte liegen vor	6
Nein, es liegt kein Businessplan vor	13
Keine Angabe	4
Summe	100

In der differenzierten Betrachtung fällt auf, dass in Netzwerken, in denen sich Netzwerkmanager/-innen häufiger Unterstützung gewünscht hätten, Businesspläne seltener vorliegen. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass sich diese Netzwerkmanager/-innen gerade auch hinsichtlich der Erstellung von Businessplänen mehr Unterstützung gewünscht hätten.⁴⁵

⁴⁵ Während in lediglich einem von 19 Netzwerken ohne Unterstützungswunsch ein Businessplan fehlt, ist dies in 5 von 30 Netzwerken mit Unterstützungsbedarf der Fall.

In den Interviews wurde oftmals auch über die Businesspläne und den Prozess ihrer Erstellung gesprochen. Hilfreich war für die Netzwerke bei der Erstellung der Businesspläne demnach v. a.:

- die Kontinuität des Netzwerkmanagements, so dass die Erfahrungen, das Wissen und die bis dahin entwickelte Kompetenz im Umgang mit den wirtschaftlichen Voraussetzungen auch für den Businessplan genutzt werden können,
- eine optimistische Einstellung bzgl. der zukünftigen Netzwerkentwicklungen, wobei auch die positive Einschätzung durch den PT-DLR in einigen Fällen unterstützend wirkte,
- das Bewusstsein, dass die Erstellung eines Businessplans auch mit weiter reichenden Nutzenaspekten verbunden ist, wie z. B. der Festlegung einer gemeinsamen künftigen Vision und damit verbundenen Teilzielen, aber durchaus auch zur Sichtbarmachung von bisherigen Erfolgen für alle Beteiligten.

Hinderlich bei der Erstellung der Businesspläne war vor allem die Einstellung, dass ein Businessplan keinen Nutzen hat, die Situation der Netzwerke nicht angemessen widerspiegeln kann, ein „Lügenpapier“ verfasst werden soll, aber auch die Einschätzung, dass der dynamische Prozess in Netzwerken bei einem punktuell zu liefernden Businessplan nicht berücksichtigt werden kann.

14.2 Finanzielle Beteiligung am Netzwerk nach Ablauf der Förderung

Auf die Frage, ob sie sich nach Ablauf der Förderung finanziell am Netzwerk beteiligen wollen, antwortete im Mai 2006 etwa jeder dritte Netzwerkpartner (34%) mit „Ja“. Die Mehrheit der Netzwerkpartner (56%) beabsichtigte dagegen zum Befragungszeitpunkt, dies nicht zu tun (Rest: fehlende Angaben).

In der differenzierten Betrachtung lassen sich einige gruppenspezifische Unterschiede erkennen. So fällt z. B. auf, dass Netzwerkpartner, die von Anfang an im Netzwerk waren, etwas öfter eine Beteiligung planen als diejenigen, die erst später zum Netzwerk kamen (40% vs. 30%). Teilweise erhebliche Unterschiede zeigen sich an dieser Stelle auch zwischen verschiedenen Akteursgruppen, wobei Differenzierungen bei den gegebenen Fallzahlen nur begrenzt möglich sind. Zu erkennen ist, dass sich vor allem drei Institutionen häufiger als andere nach Ablauf der Förderung am Netzwerk finanziell beteiligen wollen. Diese mit Blick auf die Nachhaltigkeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ besonders wichtigen Akteure sind

- Weiterbildungseinrichtungen (46%),
- Kommunen (45%) und
- Unternehmen bzw. Wirtschaftsverbände (42%).

Auf Nachfrage ist zu erkennen, dass hinter der erklärten Absicht zur finanziellen Beteiligung unterschiedlich konkrete Konstellationen stehen können. Drei Teilgruppen sind hier zum Befragungszeitpunkt quantitativ etwa gleich bedeutsam:

- *Eingeplante, aber noch nicht konkret genannte Beteiligung:*
Etwa jeder dritte Netzwerkpartner mit Beteiligungsabsicht hat eine Förderung zwar eingeplant, aber noch keinen konkreten Förderbetrag genannt (37%).
- *Netzwerkpartner mit konkreten schriftlichen Festlegungen:*
Netzwerkbezogene finanzielle Ressourcen sind für das erste Jahr nach Beendigung der Förderung in Teilkosten oder als Gesamtsumme schriftlich festgehalten. Dies ist ebenfalls bei etwa jedem dritten Netzwerkpartner der Fall, der sich nach Ablauf der Förderung finanziell am Netzwerk beteiligen möchte (31%).
- *Keine Berücksichtigung finanzieller Ressourcen im ersten Jahr ausgewiesen:*
Zu dieser Gruppe (33%) gehören sowohl Netzwerkpartner, die explizit angeben, für das erste Jahr nach Beendigung der Förderung keine finanziellen Ressourcen berücksichtigt zu haben, als auch diejenigen, die sich für keine der konkreten Antwortvorgaben entschieden haben. In dieser Gruppe dürfte der Verbindlichkeitsgrad einer finanziellen Beteiligungsabsicht nach Ablauf der Förderung niedriger liegen als in den beiden zuvor genannten Gruppen.

Insgesamt sprechen diese Ergebnisse dafür, dass sich unter den Netzwerkpartnern, die zum Befragungszeitpunkt eine Beteiligungsabsicht geäußert haben, durchaus noch der eine oder andere „unsichere Kandidat“ befinden dürfte.

In der differenzierenden Analyse fällt auf, dass Weiterbildungseinrichtungen etwas häufiger als Kommunen oder Vertreter/-innen der Wirtschaft bereits konkrete schriftliche Fixierungen ihres Beitrags vorgenommen haben. Kommunen und Vertreter/-innen der Wirtschaft wiederum haben häufiger als andere finanzielle Ressourcen eingeplant, aber noch nicht konkret benannt.

Bei der Interpretation ist zu beachten, dass diese Ergebnisse in gewisser Weise als Momentaufnahme eines Entscheidungsprozesses zum Befragungszeitpunkt zu verstehen sind. Hier ist die weitere Entwicklung der finanziellen Beteiligung von Netzwerkpartnern von großem Interesse.

14.3 Strategischer Schwerpunkt zur Weiterführung der Netzwerkarbeit

Die Ergebnisse der Online-Befragung des Jahres 2006 liefern Indizien für die Hypothese eines erweiterten Verständnisses von Marktfähigkeit, das in der Perspektive von Netzwerkmanagern/-innen auch eine Förderung durch andere Finanziers einschließt. Dafür spricht auch, dass fast zwei von drei Netzwerkmanager/-innen (62%) den strategischen

Schwerpunkt zur Weiterführung der Netzwerkarbeit nach Ablauf des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ bei der Akquisition von Fördermitteln (z. B. von Kommunen, Bundesländern oder Europa) sehen, während lediglich etwa jeder zehnte (10%) an dieser Stelle die Finanzierung von Angeboten am Bildungsmarkt nennt.

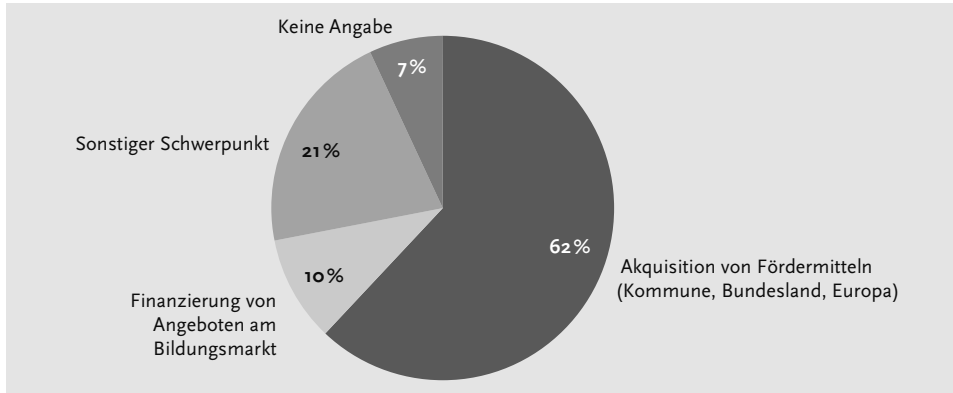


Abb. 14.1 Strategischer Schwerpunkt zur Weiterführung der Netzwerkarbeit nach Ablauf des Programms
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen, Zweitbefragung 2006

Der Anteil der Nennungen „sonstiger Schwerpunkt“ ist mit einem Anteilswert von 21% relativ hoch. In den meisten Fällen handelt es sich dabei allerdings nicht um eine andere Strategie, sondern faktisch um fehlende Angaben. Häufig lautet die Antwort auf die Nachfrage an dieser Stelle sinngemäß „eine Mischung aus beiden Strategien“, vermeidet also die in der Frage geforderte Festlegung auf einen strategischen Schwerpunkt.

14.4 Marktfähigkeit von Lernprodukten

Wie beurteilen Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner für verschiedene Lernprodukte bzw. -dienstleistungen die Chancen, dass in ihrem Netzwerk entwickelte Produkte marktfähig sein werden? Um diese Frage zu beantworten, wurden in einem ersten Schritt verschiedene Lernprodukte anhand einer Viererskala mit Blick auf ihre Marktfähigkeit beurteilt. Im zweiten Schritt war in einer Priorisierung das Lernprodukt mit der größten Marktfähigkeit zu bestimmen. Da die Einschätzungen nur in Netzwerken vorgenommen werden können, in denen das jeweilige Lernprodukt angeboten wird, ergeben sich an dieser Stelle wechselnde Grundgesamtheiten. Entsprechend ist ein Vergleich anhand von Durchschnittswerten aussagekräftiger als anhand von Prozentwerten.

In den Einstufungen der Netzwerkmanager/-innen stehen – einmal abgesehen von den Leistungen des Netzwerkmanagements selbst – drei Lernprodukte mit relativ ähnlichen Durchschnittswerten auf den ersten Plätzen der Rangreihe: „Kompetenzbilanzierung“ (Durchschnittswert 2,24), „individuelles Coaching“ (2,25) sowie „Bildungsdatenbanken“ (2,32). Etwas kontroverser werden „Blended-Learning-Kurse mit Online- und Präsenzphasen“ sowie „Lernsoftware, Lern-CDs“ eingestuft (Durchschnittswert 2,39 bzw. 2,41). Während diese Lernprodukte näher am Durchschnittswert „eher gut“ als am Wert „eher schlecht“ liegen, ist dies bei „Lernläden“ und „Onlineberatung/Telecoaching“ mit Durchschnittswerten von 2,64 bzw. 2,81 umgekehrt.

Tab. 14.2 Marktfähigkeit von Lernprodukten aus der Sicht von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern
Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen und 505 Netzwerkpartnern, Zweitbefragung 2006

Lernprodukt/Lerndienstleistung	Durchschnittswerte	
	Netzwerkmanager/-innen	Netzwerkpartner
Netzwerkmanagement	2,22	2,38
Kompetenzbilanzierung	2,24	2,33
Individuelles Coaching	2,25	2,23
Aufbau von Bildungsdatenbanken	2,32	2,18
Blended-Learning-Kurs mit Online- und Präsenzphasen	2,39	2,40
Lernsoftware, Lern-CDs	2,41	2,47
Lernladen	2,64	2,53
Online-Beratung, Telecoaching	2,81	2,65

Durchschnittswerte auf einer Viererskala (von 1 = „sehr gut“ bis 4 = „sehr schlecht“)

Die Marktfähigkeit von Lernprodukten wird von den Netzwerkpartnern und den Netzwerkmanagern/-innen im Großen und Ganzen recht ähnlich eingeschätzt. Die Abweichung der Durchschnittswerte liegt an dieser Stelle lediglich zwischen 0,01 und 0,16. Allerdings folgen die Unterschiede diesmal nicht durchgängig dem Muster, dass die Urteile der Netzwerkpartner generell skeptischer ausfallen. Vielmehr variieren die Abweichungen nach oben und nach unten.

Dadurch ergeben sich an zwei Stellen relativ deutliche Rangplatzunterschiede. Diese betreffen zum einen die Einstufung von Bildungsdatenbanken, die bei den Netzwerkpartnern an erster Stelle der Marktfähigkeit liegen, während sie bei den Netzwerkmanagern/-innen den vierten Rangplatz einnehmen. Das umgekehrte Bild zeigt sich für den Bereich Netzwerkmanagement (Netzwerkmanager/-innen: Rangplatz 1, Netzwerkpartner: Rangplatz 4).

In der differenzierten Betrachtung erscheint ein Unterschied bemerkenswert: In Netzwerken, in denen alle wichtigen Partner vertreten sind, fallen die Beurteilungen der Marktfähigkeit für alle genannten Lernprodukte bei den Netzwerkpartnern positiver aus als in Netzwerken, in denen dies nicht der Fall ist.⁴⁶ Die Differenz der Durchschnittswerte liegt zwischen 0,07 und 0,54. Das durchgängige Grundmuster lässt vermuten, dass diese Variable einen generellen Einfluss auf die Marktfähigkeit von Lernprodukten haben könnte.

Priorisierung der Marktfähigkeit

In der priorisierenden Betrachtung ergibt sich eine bemerkenswerte Akzentverschiebung an der Spitze. Sowohl Netzwerkmanager/-innen als auch Netzwerkpartner stufen den Aufbau von Bildungsdatenbanken am häufigsten als die Produktart mit den besten Chancen auf Marktfähigkeit ein (21% bzw. 24%).

Auch die Blended-Learning-Kurse verbessern ihren Rangplatz erheblich (Netzwerkmanager/-innen: Rangplatz 2, Netzwerkpartner: Rangplatz 3). Dies spricht zum einen dafür, dass zwar in der Mehrheit der Netzwerke die Marktfähigkeit dieser Produkte als nicht besonders hoch eingestuft wird; zum anderen scheint es einigen Netzwerken dennoch gelungen zu sein, in diesem Segment erfolgreiche Angebote zu platzieren. Dieses Ergebnis stimmt mit den Befunden zur quantitativen Entwicklung überein, die sich in der ersten Online-Befragung gezeigt hatten (vgl. Kapitel 3).

Auch in der Priorisierung überwiegen in den Einschätzungen der Netzwerkmanager/-innen und der Netzwerkpartner im Allgemeinen die Gemeinsamkeiten. An einer Stelle zeichnet sich allerdings ein Unterschied ab. Dem „individuellen Coaching“ weisen die Netzwerkpartner den zweiten Platz in der Reihe der Marktfähigkeit zu, während es die Netzwerkmanager/-innen auf den sechsten Rangplatz einstufen. Auch ist zu erkennen, dass die Netzwerkpartner im Hinblick auf die Marktfähigkeit der „Blended-Learning-Kurse mit Online- und Präsenzphasen“ etwas skeptischer sind als die Netzwerkmanager/-innen.

Weiterhin fällt auf, dass in der priorisierenden Betrachtung der marktfähigen Produkte die „Kompetenzbilanzierung“ bei Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern lediglich den fünften bzw. sechsten Rangplatz einnimmt, obwohl ihre Marktfähigkeit vergleichsweise positiv eingestuft wurde. In der Priorisierung gelten also einige andere Produktarten als wichtiger.

Insgesamt wird deutlich, dass „Bildungsdatenbanken“ in der Priorisierung besonders häufig große Chancen auf Marktfähigkeit eingeräumt werden. Zu erkennen ist auch, dass es offenbar einigen Netzwerken gelungen ist, im schwierigen Segment des E-Learning erfolgreiche Angebote zu platzieren.

⁴⁶ Bei den Netzwerkmanagern/-innen ist eine entsprechende Tendenz nicht durchgängig zu erkennen.

Tab. 14.3 Lernprodukte mit den größten Chancen auf Marktfähigkeit nach Ansicht von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern
 Basis: Angaben von 52 Netzwerkmanagern/-innen und 505 Netzwerkpartnern, Zweitebefragung 2006

Lernprodukt/Lerndienstleistung	Anteilswerte in %	
	Netzwerkmanager/-innen	Netzwerkpartner
Aufbau von Bildungsdatenbanken	21	24
Blended-Learning-Kurs mit Online- und Präsenzphasen	15	8
Netzwerkmanagement	12	8
Kompetenzbilanzierung	8	6
Individuelles Coaching	6	11
Lernladen	4	5
Lernsoftware, Lern-CDs	2	5
Sonstiges Lernprodukt	13	6
Weiß nicht, keine Angabe	19	27

Während bei den Netzwerkmanagern/-innen in der gruppenspezifischen Differenzierung angesichts der geringen Fallzahlen keine gesicherten Aussagen möglich sind, zeigen sich bei den Netzwerkpartnern einige auffällige inhaltliche Facetten. So wird z. B. deutlich, dass bei den Partnern, die sich nach Ende der Förderung finanziell beteiligen wollen, das Netzwerkmanagement in der Priorisierung einen wesentlich höheren Stellenwert einnimmt als bei denjenigen, die dies nicht beabsichtigen. Weiterhin ist zu erkennen, dass Bildungsdatenbanken von den Kommunen hinsichtlich der Marktfähigkeit besonders positiv beurteilt werden. Darüber hinaus zeigen sich folgende Differenzierungen:

- Ein relativ hohes Gewicht der Blended-Learning-Kurse mit Online- und Präsenzphasen findet sich vor allem bei Weiterbildungseinrichtungen und der Wirtschaft.
- Die Wirtschaft weist erwartungsgemäß dem individuellen Coaching einen etwas höheren Stellenwert zu als andere Netzwerkpartner.
- Kompetenzbilanzierungen stufen dagegen vor allem die Kommunen positiver ein.

Die qualitativen Daten lassen Rückschlüsse auf die Gründe für die positive Einschätzung im Hinblick auf die Marktchancen zu: Die Beteiligung von Netzwerkpartnern ist bei Bildungsdatenbanken besonders hoch, weil einerseits der Nutzen, v. a. bzgl. der Vermarktung von eigenen Produkten, schnell erkannt wird und auch der Zugang von neuen interessierten Partnern leicht möglich und umsetzbar ist. Daher sind Bildungsdatenbanken auch eines der wenigen Produkte, an dem die Partner sich relativ schnell auch finanziell beteiligen, so dass über diese Beiträge oftmals bereits ein Teil der notwendigen Ressourcen erwirtschaftet werden kann.

Das Interesse der Netzwerkpartner ist aber nur dann besonders hoch, wenn

1. die Bildungsdatenbank qualitativ hochwertig ist,
2. aktuell gehalten wird,
3. regionalspezifisch und regional verankert ist und
4. optisch ansprechend und professionell gestaltet ist.

Eine gute Bildungsdatenbank braucht daher auch Pflege und angeschlossene Dienstleistungen (z.B. Aktualisierungen, Ansprechpartner/-innen bei technischen Problemen etc.). Damit ist die Datenbank an sich zwar als ein Produkt zu betrachten, der hiermit verbundene Betreuungsservice ist jedoch eine über dieses Produkt hinausgehende, für den Erfolg aber notwendige Dienstleistung.

14.5 Fazit

Die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse zum Thema „Nachhaltigkeit“ bilden einen Zwischenstand im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ ab, da zur Nachhaltigkeit in der Vertiefungsphase weitere Impulse implementiert werden (z.B. Engagement der Kommunen und Betriebe), deren Wirkungen und Entwicklungsdynamik derzeit noch evaluiert werden. Unter diesem Vorbehalt lassen sich folgende Befunde festhalten:

Etwa jeder dritte Netzwerkpartner gibt an, sich nach Ablauf der Förderung finanziell am Netzwerk beteiligen zu wollen; zum Befragungszeitpunkt 2006 äußern insbesondere Weiterbildungseinrichtungen, Kommunen, Unternehmen und Wirtschaftsverbände häufiger als andere diese Absicht. Da die Mehrheit der Netzwerkpartner mit Beteiligungsabsicht allerdings noch keine konkreten schriftlichen Festlegungen oder Ressourcenplanungen für das erste Jahr nach der Förderung vorgenommen hat, wären solche Planungen möglichst bald umzusetzen.

Den strategischen Schwerpunkt zur Weiterführung der Netzwerkarbeit sehen etwa zwei von drei Netzwerkmanagern/-innen bei der Akquisition von Fördermitteln. Neben der Finanzierung von Angeboten am Bildungsmarkt ist bei vielen Netzwerkmanagern/-innen ein erweitertes Verständnis von Marktfähigkeit zu erkennen, das eben auch die Akquisition von Fördermitteln einschließt. Um im Sinne einer Nachhaltigkeitsstrategie die Erhöhung der Attraktivität von Netzwerken und ihrer Angebote zu erreichen, muss ein professionelles Bildungsmarketing umgesetzt werden, das zentrale Akteure (z.B. Kommunen und Betriebe) erreicht. Ein optimiertes Bildungsmarketing kann das Engagement von Kommunen oder Betrieben anregen.

Besonders häufig schätzen Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner „Kompetenzbilanzierungen“, „individuelles Coaching“ sowie „Bildungsdatenbanken“ als markt-

fähig ein. In der priorisierenden Betrachtung verschieben sich einige Bewertungen. Sowohl Netzwerkmanager/-innen als auch Netzwerkpartner benennen den „Aufbau von Bildungsdatenbanken“ am häufigsten als die Produktart mit den besten Chancen auf Marktfähigkeit, aber auch „Blended-Learning-Kurse“ verbessern ihren Rangplatz erheblich. Offenbar kann es Netzwerken gelingen, auch in diesem schwierigen Segment erfolgreiche Angebote zu platzieren.

Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass mit Blick auf die Nachhaltigkeit vielversprechende Ansätze zwischen Regionen erheblich variieren können. Zum anderen wird deutlich, dass den Kommunen und den Betrieben nahezu durchgängig eine Schlüsselrolle für die Nachhaltigkeit zukommt. Vor diesem Hintergrund ist aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung die stärkere Einbeziehung von Betrieben und Kommunen in das Programm „Lernende Regionen“ wünschenswert.

Für weitergehende Analysen zum Thema „Nachhaltigkeit“ sind Entwicklungen von zentraler Bedeutung, die nach dem hier betrachteten Beobachtungszeitraum erfolgt sind. Deshalb wird dieses Thema einen Schwerpunkt des integrierten Abschlussberichtes der Wissenschaftlichen Begleitung bilden, der zu einem späteren Zeitpunkt vorgelegt wird. Ein erweitertes Fazit für die Nachhaltigkeit wird daher in einem Schlussbericht unter Berücksichtigung aller Ergebnisse erfolgen.

15 Ausblick und Weiterentwicklungen

RUDOLF TIPPELT/CLAUDIA STROBEL/ANDREA REUPOLD

Lernende Regionen und die Gestaltung von Netzwerken werden auch in Zukunft das Lebenslange Lernen fördern und stützen. Die strategischen Ziele des Lebenslangen Lernens in der Europäischen Union legen großes Gewicht auf die Bekämpfung von Benachteiligungen, auf die Förderung von Basiskompetenzen und die Anerkennung von nonformal und informell erworbenem Wissen und Fertigkeiten, auf die Beratung und Transparenz von Bildungsentscheidungen sowie auf die kreative Entwicklung von neuen Lern- und Lehrmethoden. Die Programmatik des Lebenslangen Lernens wird von der Europäischen Kommission, der UNESCO und der OECD seit 1996 forciert vertreten. Dabei wird dem Ineinandergreifen von Lebenslangem Lernen, sozialer Integration und Kohäsion sowie der Beschäftigungsfähigkeit große Bedeutung zugesprochen. In internationalen Längsschnittstudien konnte dargestellt werden, dass frühkindliche Bildung, Schulbildung, Hochschulbildung, berufliche Bildung und dann später Erwachsenen- und Weiterbildung wichtige Konsequenzen und Ergebnisse für die individuelle und die gesellschaftliche Entwicklung zeigen: Gesundheitsbewusstsein, Lebenszufriedenheit, soziale Orientierung und politische Partizipation sind wesentlich von früheren zurückliegenden Bildungserfahrungen abhängig. Die Teilnahme an frühen Lernprozessen ist demnach eine positive Bedingung für die Integration und aktive Partizipation in späteren Lernprozessen. Die Konsequenzen werden klar benannt: „education is not so much an option for government but an absolute pre-requisite for the promotion of personal well-being and a cohesive society.“ (Bynner u. a. 2003, S. 360)

Die Bildungsforschung betont zudem den historischen Kontext des Lernens, d. h. dass die Möglichkeiten des Lebenslangen Lernens nicht nur von biologischen und kognitiven Voraussetzungen, sondern stark auch von sozialen und kulturellen Bedingungen geschichtlicher Epochen und von spezifischen Zeitereignissen – also konkret historischen Lernumgebungen – geprägt sind. Für moderne Gesellschaften lässt sich feststellen, dass die heute älter werdenden Menschen über einen im Vergleich zu früheren Generationen immer höheren durchschnittlichen Bildungsstand sowie über eine höhere Vertrautheit im Umgang mit Bildungsangeboten verfügen. Aber die gestiegenen Lebenserwartungen und die enormen technischen Veränderungen beinhalten das Risiko, dass die Wissens- und Orientierungssysteme des einzelnen Menschen auch veralten. Die Konzentration der Lern- und Bildungsprozesse auf einen ausschließlich frühen Abschnitt der Biografie ist daher nicht zeitgemäß, vielmehr muss aus individueller und

gesellschaftlicher Perspektive eine Verknüpfung von Arbeit und Tätigsein mit lebenslangem Lernen stattfinden. Lernende Regionen sind ein wichtiger Impuls für das lebenslange Lernen, ein Lernen, das sich einerseits gesellschaftlich auf die Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und die Förderung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit sowie andererseits auf die Stärkung des sozialen Zusammenhaltes in modernen pluralen, vertikal und horizontal ausdifferenzierten Gesellschaften richtet. Lernende Regionen können aufgrund der in diesem Bericht beschriebenen und analysierten Dynamik dazu beitragen, dass die hohe Wertschätzung von Lernen und Bildung über die Lebensspanne nicht nur konstatiert wird, sondern dass sich in den ausdifferenzierten Handlungsfeldern auch tatsächlich produktive Lernaktivitäten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen entfalten.

Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ ist eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und ein Teil des deutschen Beitrags dazu, Europa zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen. Dieses strategische Ziel für Europa wurde im Rahmen der Konferenz in Lissabon formuliert. Um es zu erreichen, ist es unbedingt notwendig, in die Zukunftschancen und -perspektiven jeder und jedes Einzelnen zu investieren. Dies wiederum gelingt nur auf der Grundlage einer guten Bildung, Ausbildung und Weiterbildung (vgl. BMBF 2008). Lernen in allen Lebensphasen wird somit immer wichtiger, um langfristig gesellschaftliche und arbeitsmarktliche Teilhabe zu sichern. Daher ist ein zentrales Ziel des Programms die Erhöhung der Bildungsbeteiligung und somit auch die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit.

Eine der Fragen, die dieses Programm mit vielfältigen Aktivitäten und innovativen Ansätzen zu beantworten versucht, ist: Wann und wo wird gelernt?

Menschen lernen dann, wenn sie einen Nutzen darin sehen, wenn sie also private oder berufliche Ziele damit verfolgen. Das im Rahmen des deutschen Programms verfolgte Konzept der „Lernenden Regionen“ will Menschen genau diese Möglichkeit eröffnen, indem innerhalb ihres Lebens- und Arbeitsraums diese Lerninteressen und -bedarfe bedient werden. Dies gelingt, wenn Bildungsangebote, Lernräume, aber auch Lernanlässe geschaffen werden, die bislang fehlten, und wenn bereits vorhandene Ressourcen, Angebote und auch Bildungsanbieter gebündelt und vernetzt werden, um einen effizienten und qualifizierten regionalen Bildungsmarkt zu schaffen, der wiederum die Wettbewerbsfähigkeit der Einwohner, der Unternehmen und damit der Region erhöht.

Um diesen ehrgeizigen Ansprüchen gerecht werden zu können, ist die Förderphase durch das Programm auf sieben Jahre angelegt (2001–2008). Darüber hinaus sollen die Netzwerke und ihre Angebote allerdings dauerhaft und nachhaltig sein und über das Ende des Programms hinaus weiterbestehen.

Das Programm ist in seiner Anlage und Zielsetzung – im europäischen Vergleich und nach Wissen der Autoren/-innen auch im internationalen Vergleich – einzigartig. Es existieren zwar ähnliche Ideen und Ansätze in einzelnen Städten und Regionen in vielen Ländern innerhalb und außerhalb Europas, die ebenfalls als „Learning Regions“ oder „Learning Cities“ bekannt sind, allerdings sind dies oftmals voneinander getrennte Einzelinitiativen (vgl. Rutton/Boekema 2007; Longworth 2006).

Das deutsche Modell der Lernenden Regionen stößt auf europäischer Ebene und auch international zunehmend auf reges Interesse. Die Befunde zur Netzwerkarbeit, die konkreten Arbeitsergebnisse und innovativen Lösungen sind zum Teil auch anregend für andere Länder und deren Bildungssysteme.

Ein gut organisierter und strukturierter Transfer des im Programm von allen Beteiligten mit sehr hohem Engagement Erarbeiteten ist für das BMBF mit Unterstützung des Projektträgers, des PT-DLR ein wichtiges Anliegen. Daher werden für die jeweiligen Interessensgruppen innerhalb Deutschlands je eigene Transferstrategien vorbereitet.

Mit dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ werden in Deutschland also neue Wege beschritten, die sehr erfolgreich und vielfältig Innovationen bewirken. Ob aber diese Wirkungen und Erfolge des Programms langfristig etabliert werden können und eine Kultur des lebenslangen Lernens in den Regionen dauerhaft initiiert wurde, kann im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung erst zum Ende der Förderung in Ansätzen festgestellt werden.

Die Wissenschaftliche Programmbegleitung LOS 1 hat seit 2005 in den Netzwerken der Lernenden Regionen quantitative und qualitative Erhebungen durchgeführt. Ziel dieser Untersuchungen war es, die Zielerreichung des Programms zu analysieren und zu bewerten. Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse aus den Erhebungsjahren 2005–2007 präsentiert. Die daran anschließenden Vertiefungsphasen wurden ebenfalls wissenschaftlich begleitet. Die Befunde und Ergebnisse dieser Phasen werden in einem noch folgenden integrierten Abschlussbericht dargestellt.

Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ zielt im Sinne des lebenslangen Lernens auf die Entwicklung von innovativen Lösungen in den Bereichen der „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“, des „Bildungsmarketings“, der „Neuen Lernwelten“, der „Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung“ und der „Beratungsdienstleistungen“ ab. Die Umsetzung dieser Ziele ist an ein Vernetzungskonzept gekoppelt, das eine bessere Zusammenarbeit der lokal ansässigen Bildungsanbieter realisiert, um die in den Regionen bereits vorhandenen endogenen Ressourcen zu mobilisieren. Der Aufbau bildungsbereichsübergreifender Netzwerke ist somit eine handlungsleitende Maxime beispielsweise für die Transparenz der Bildungsangebote, verbesserte Übergänge und die Erhöhung der Bildungsbeteiligung.

Praktische Weiterentwicklung

Im Bereich des lebenslangen Lernens stellen Netzwerke eine erfolgreiche Organisationsform dar (vgl. von Küchler 2007). Zudem kommt der Vernetzung von Organisationen und Institutionen bei der Bewältigung von Organisationsveränderungen und -entwicklung eine große Bedeutung zu (vgl. Schäffter 2004; Tippelt 2005).

Kooperierende Partner beziehen sich wechselseitig auf die Erfahrungsbasis des anderen: Eine projektbezogene Aktivierung bereits vorhandener Beziehungsnetze kann auf allen Planungs- und Gestaltungsebenen durch neue Kooperationsstrukturen und Netzwerke weiterentwickelt werden. Es besteht ein komplementäres Ergänzungsverhältnis zwischen Einzelinstitutionen und Netzwerken. Die Erhaltung des Netzwerks muss daher eine wichtige Gestaltungsaufgabe jeder einzelnen kooperierenden (Bildungs-)Einrichtung werden. Für die Einzeleinrichtung sind sowohl eine eigene deutliche Profilbildung als auch ein Beitrag zur Profilierung des komplexen Netzwerkes zu erwarten. Dabei sind die schon vorhandenen Beziehungsnetze (das Sozialkapital⁴⁷ der Einzelinstitution) in das Netzwerk einzubeziehen.

Von Bedeutung ist auch die unterschiedliche Beziehungs- und Organisationsdichte von locker gebundenen und sehr engen Beziehungen (Weak Ties und Strong Ties; vgl. Granovetter 1982). Je vielfältiger die Ausprägungen dieser Beziehungsformen sind, umso unterstützender und stabiler können sich die entsprechenden sozialen Netzwerke entwickeln. Hervorzuheben ist, dass die Kooperation in vernetzten Strukturen unbedingt die eigene institutionelle Identität jeder mitwirkenden Einrichtung zur Grundlage hat. Die Netzwerkbildung trägt darüber hinaus zur regionalen und kommunalen Entwicklung bei, wenn die Stärken der Einzelinstitutionen miteinander verknüpft werden und in akzeptierte regionalpolitische Zielsetzungen integriert sind.

Für die Erarbeitung eines übergeordneten kommunalen oder regionalen Netzwerkes bietet sich eine Bildungseinrichtung als Integrationsinstanz nicht im Sinne eines hierarchisch strukturierten Zentrums, sondern als organisatorischer und mitwirkender Koordinator ohne Machtbefugnisse an. Die permanente Reflexion der Netzwerkstrukturen fördert dabei die Anschlussfähigkeit und die Strukturierungsleistung der einzelnen kooperierenden Einrichtungen gegenüber ihrer regionalen Umwelt (vgl. Schäffter 2004).

Wissenschaftlich-theoretische Weiterentwicklung

In der Analyse von Organisations- und Vernetzungsprozessen wird Handeln als eine in soziale Beziehungen eingebundene Aktion betrachtet. Diese Einbindung der Akteure in die soziale Struktur muss berücksichtigt werden, da direkte und indirekte soziale

⁴⁷ Soziales Kapital umfasst im Gegensatz zu Humankapital die Beziehungen zwischen Personen. Von Bedeutung sind dabei alle aktuellen und potenziellen Ressourcen, die in Zusammenhang mit dem Netz sozialer Beziehungen stehen (vgl. Bourdieu 1983).

Beziehungen Möglichkeiten eröffnen, aber auch zielgerichtetes Handeln behindern können (vgl. Jütte 2002).

Für die künftige wissenschaftlich-theoretische Weiterentwicklung sind neo-institutionalistische Theorien wichtig. Was heißt das?

Für die Institutionen und damit auch für interorganisationale Netzwerke spielen das gesellschaftliche Umfeld und der kulturelle Rahmen eine wichtige Rolle: Organisationales Handeln ist institutionell gebunden, Kultur und Werte beeinflussen die Organisationen und Organisationen wiederum haben eine große Bedeutung für Modernisierungsprozesse in Gesellschaften. Auch in Netzwerken ist die Verständigung über gemeinsame Werte und das Konstruieren gemeinsam anerkannter Normen Voraussetzung für die Implementierung gemeinschaftlich formulierter Ziele (vgl. Tippelt 2009, in Druck).

Bei der Betrachtung von Organisationen in Netzwerken muss ihre Einbettung in das gesellschaftliche Umfeld bzw. in gesellschaftliche Umwelten besonders berücksichtigt werden. Diese Umwelten implizieren soziale Regeln, die das organisationale Geschehen in zeitlicher Perspektive dauerhaft, in sozialer Hinsicht verbindlich und in sachlicher Hinsicht maßgeblich beeinflussen (vgl. Senge/Hellmann 2006). Durch die Einbettung in komplexe gesellschaftliche Entwicklungen reagieren Institutionen auf Umweltfaktoren multikausal und multikontextuell (vgl. Tippelt 2009, in Druck).

Neben dem Streben nach Effizienz in einer Organisation ist vor allem das Erreichen von Legitimität für organisationales Handeln zentral. Diesem neo-institutionalistischen Befund können Formen „loser Kopplung“ folgen, die in Organisationen Formal- und Aktivitätsstruktur trennen und in sozialen Netzwerken interorganisationale Kooperation von (Bildungs-)Einrichtungen ermöglichen können. Der gesellschaftliche Kontext beeinflusst also in erheblichem Maße das, was Organisationen tun (vgl. Senge/Hellmann 2006). Die in der Gesellschaft vorherrschenden institutionalisierten Vorstellungen richtigen oder zu vermeidenden Handelns werden von den Akteuren in Organisationen oftmals unbewusst übernommen. Wenn unterschiedliche Erwartungen der gesellschaftlichen Umwelt in die Strukturen der Organisationen Eingang finden, kann es zwischen Organisationen eines Feldes (z. B. Netzwerken) zu Angleichungen der formalen Strukturen kommen (vgl. DiMaggio/Powell 1983). Diese entstehen z. B. durch rechtliche Vorschriften und Gesetze, durch normative Bedingungen bestimmter Berufsverbände oder auch durch wechselseitige Beobachtung von Organisationen und die Kopie anderenorts eingesetzter Problemlösemuster (vgl. Hasse/Krücken 2005; Krücken 2004). Gerade die zuletzt erwähnte Form des wechselseitig voneinander Lernens ist in Lernenden Regionen von großer Relevanz.

Bei der Entwicklung und dem institutionellen Wandel von Bildungseinrichtungen in Lernenden Regionen wirken in den Organisationen neben formalen Vorgaben auch unhinterfragte Traditionen und Ideale und beeinflussen das Handeln der Akteure. Die

Angleichung von Strukturen in organisationalen Feldern, wie sie Netzwerke darstellen, machen v. a. deutlich, dass Organisationsveränderungen von vielen unterschiedlichen, nur bedingt zu beeinflussenden Faktoren abhängig sind. Bildungseinrichtungen, die in Lernenden Regionen Veränderungen anstreben, müssen sich einerseits dieser Faktoren bewusst werden und diese andererseits in den Wandlungsprozess ihrer Institution einbeziehen. Prozesse des systematischen Change Managements (vgl. Piderit 2000) haben daher große Bedeutung.

Empirische Weiterentwicklung: Orientierung durch Indikatoren

Die bisherige Diskussion von Lernenden Regionen und den damit verbundenen organisationalen Netzwerken hat zahlreiche Handlungsdimensionen und Handlungsfelder sichtbar werden lassen, die Steuerung und regionale Gestaltung verbessern können. Die Lernenden Regionen und die dort erkennbaren Erfahrungen können ein Einstieg in eine kommunale und regionale Bildungsberichterstattung sein, der es gelingt, aktuelle sowie langfristig bedeutsame Probleme der Region und insbesondere des Bildungswesens und ihrer einzelnen Bereiche systematisch über Indikatoren zu thematisieren und damit die Grundlage für gezielte Interventionen und Angebote zu schaffen. Die Erfahrungen in den Lernenden Regionen haben gezeigt, dass die konkrete Kenntnis der Bedarfe in Regionen zur bildungspolitischen und -praktischen Orientierung in hohem Maße relevant ist. Künftig wird es darum gehen, regional und kommunal relevante Indikatoren begrifflich genauer zu fassen. Es ist sinnvoll, die bislang vorhandenen nationalen und internationalen Indikatoren der Bildungsberichterstattung (Deutschland, Kanada, USA) präziser und spezifischer auch regional zu fassen, so dass sich ein regionales Indikatorenkonzept und Indikatorenbeschreibungen entwickeln lassen. Es wird künftig auch darum gehen, einige wenige, aber besonders wichtige Indikatoren mit hoher Aussagekraft systematisch für Regionen darzustellen, um so eine Steuerung im Sinne von Educational Governance regional zu stützen (vgl. zur Governance-Forschung auch Benz et al. 2007). Eine regionale Bildungsberichterstattung ist ohne Einbeziehung derjenigen, die für die verschiedenen Bereiche der Bildung Verantwortung tragen oder ihre „Ergebnisse“ nutzen, vor allem aber auch ohne die Einbeziehung einer breiten Öffentlichkeit nur wenig nutzbringend für die Bildungsentwicklung einer Region (vgl. Döbert 2007, S. 9). Lernende Regionen verfügen derzeit noch nicht über einheitliche Handlungsdimensionen, ein festgelegtes Indikatorenset und eindeutige Indikatoren mit Kennziffern. Allerdings ermutigen die Governancelerleistungen auf regionaler Ebene dazu, eine indikatorengestützte regionale Bildungsberichterstattung systematisch zu entwickeln.

Weiterentwicklung des Programms „Lernende Regionen“ und wichtige Gelingensbedingungen der Netzwerkarbeit

Im Rahmen der Netzwurkbildung sind im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ hervorragende Ergebnisse erzielt worden. Hervorzuheben sind neben neuen Formen der Vernetzung die verstärkten Kooperationen von Weiterbildungseinrichtungen, die trotz der potenziellen Konkurrenzsituationen sehr gut gelungen sind.

An anderen Stellen, etwa in der Zusammenarbeit mit Betrieben und Kommunen, hat es zwar ebenfalls Fortschritte gegeben; zugleich ist aber auch zu erkennen, dass die Potenziale für eine Zusammenarbeit noch nicht voll ausgeschöpft sind. Wünschenswert wäre hier in erster Linie eine stärkere Einbeziehung von Kommunen und Betrieben in die künftige Netzwerkarbeit. Dies wäre umso bedeutsamer, als sowohl die Kommunen als auch die Betriebe im Sinne der Nachhaltigkeit der Netzwerkstrukturen zentrale strategische Partner der Netzwerke sind. Wichtig wäre darüber hinaus aber auch, diese Partner in stärkerem Maße als Zielgruppen zu gewinnen, die das im Rahmen des Programms „Lernende Regionen“ entwickelte Know-how nutzen, sei es beispielsweise als Abnehmer von Lernprodukten und Lerndienstleistungen für Betriebe oder bei der Kooperation in der Regionalentwicklung. Daran anschließend kann eine stärkere Kooperation mit diesen beiden Akteuren gerade auch mit Blick auf die Entwicklung von Innovationen wichtige Impulse und Anregungen für die Arbeit der Netzwerke geben. Auf diese unseres Erachtens wichtigen Befunde wurde in der Vertiefungsphase eingegangen.

Im Zentrum der kommunalen Anbindung steht dabei die Abstimmung und Verbesserung der aktiven Zusammenarbeit von Kommunen und kommunalen Einrichtungen mit den Netzwerken der Lernenden Regionen. Daraus sollen sich ressortübergreifende kommunale Initiativen zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens entwickeln. Dies fordert die Entwicklung und Umsetzung von bedarfsorientierten Handlungskonzepten mit dem Ziel der Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Kommunen. Dabei sollten die Schwerpunktbereiche der Kommunalentwicklung verstärkt Beachtung finden, um so die wirtschaftliche und ökologische Entwicklung, die Arbeitsmarkt- und Regionalentwicklung, die soziale und räumliche Gerechtigkeit, die kommunale öffentliche Verwaltung, die Bildungs- und Wissenschaftsbereiche sowie die infrastrukturelle Entwicklungen einzubeziehen und damit zu fördern. Die Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Kommunen und regionalen Netzwerken kann darüber hinaus auch positiv zur regionalen Bildungsberichterstattung beitragen, weil relevante Daten gesammelt wurden und weil insbesondere das Verständnis für die Notwendigkeit von Bildungsplanung und -prozessen Lebenslangen Lernens gestärkt wurde. Dazu ist es notwendig, die Ausgangslagen der Kommunen/Regionen in der Zusammenarbeit zu berücksichtigen, um so auf regional spezifische Probleme, Anforderungen und Bedarfe reagieren zu können.

Auch die Zusammenarbeit mit – insbesondere kleinen und mittelgroßen – Unternehmen wird in der vertiefenden Förderung fokussiert, um dadurch die Unterstützung der KMU auszubauen und diesen bei der Sicherung ihres Fachkräftepotenzials durch Entwicklung und Erprobung innovativer Formen der Aus- und Weiterbildung Hilfe anzubieten.

Für den Bereich „Übergänge in Lern- und Bildungsphasen“ kann festgestellt werden, dass hier nach Einschätzung der Netzwerkmanager/-innen die meisten Innovationen entwickelt wurden und auch die größte Breitenwirkung erzielt werden konnte. Allerdings beziehen sich die bisherigen Angebote schwerpunktmäßig auf den Übergang von

der Schule in die Ausbildung bzw. weiter in Beschäftigung. Die Gründe hierfür sind in den Regionen äußerst heterogen: Beispielsweise spielen in manchen Regionen demografische Entwicklungen eine Rolle, aber noch deutlicher führt die Inkongruenz von vermittelten Kompetenzen im Bildungssystem und nachgefragten Kompetenzen im Beschäftigungssystem zur Notwendigkeit der Kooperation und Vernetzung zwischen Schulen und Betrieben. Auch die Einsicht, dass die frühe berufliche Orientierung von Schülern/-innen zu besseren Berufswahlentscheidungen führt, ist ein wichtiges Argument für entsprechende Partnerschaften.

Die Institutionalisierung solcher Partnerschaften wurde in der weiteren Vertiefungsphase des Programms im Bereich der Beratungsangebote und den Angeboten zum Selbstlernen konkretisiert. Für die Bildungsberatung bedeutet dies, dass unterschiedliche Bildungsanbieter einbezogen werden, die zusammen eine trägerübergreifende Bildungsberatungsagentur aufbauen und gestalten. Durch die Etablierung neuer Institutionen im Bereich der „Neuen Lernwelten“ und neuen Lernkulturen wie bspw. (Selbst-)Lernzentren können beispielsweise Teilnehmer/-innen, die durch formales Lernen schwer anzusprechen sind, zur Bildung motiviert werden. Hierzu sind adäquate Lernumgebungen notwendig, in denen modulare, netzbasierte und kooperative Lernprozesse effizient realisiert werden.

Im Bereich Qualitätsmanagement zeigte sich bei der Anwendung und Umsetzung ein diffuses Bild. Daher ergibt sich in diesem Bereich die Herausforderung, über die Qualitätssicherung der einzelnen Einrichtungen hinaus, eine übergreifende Strategie für ein Qualitätsmanagement der Netzwerke zu entwickeln. Eine Schärfung der Profile und klare Strukturen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Bildung sind hier wichtige Aspekte für die weitere Arbeit der Akteure im Netzwerk.

Des Weiteren bleibt abzuwarten, wie sich die vielen Ansätze, Konzepte und nicht zuletzt die Netzwerke selbst weiterentwickeln und auch die Vertiefungsmaßnahmen in weiterführende, nachhaltige Strukturen gebracht werden.

Eine vertiefende Förderung der zentralen Handlungsfelder und die verstärkte Institutionalisierung dieser Bereiche erscheinen aus der Sicht dieser Ergebnisse sinnvoll, um die Verstetigung der Netzwerkstrukturen und -angebote zu unterstützen. Dies wird in den Vertiefungen des Programms bereits umgesetzt und in einer weiteren Phase der wissenschaftlichen Programmbegleitung gezielt untersucht. Die während der bisherigen Netzwerkentwicklung gewachsenen Strukturen in Kommunikation, Kooperation und Zusammenarbeit können für diese Vertiefungsphasen und die weitere Arbeit der Akteure eine wertvolle Grundlage bieten und die gezielte Weiterführung der Ansätze in den Vertiefungsschwerpunkten voranbringen. Umfassende Ergebnisse zu diesen Vertiefungen sowie die Verzahnung der neu gewonnen Erkenntnisse mit den hier schon dargestellten sind nach Ablauf der Förderung zu erwarten.

Festgehalten werden können folgende besonders bedeutsame Gelingensbedingungen für die Netzwerkarbeit in Lernenden Regionen, die gleichzeitig verallgemeinerbare Empfehlungen für den Aufbau und die Gestaltung von Netzwerken darstellen:

- Erstens sollten aktuelle Probleme der Region aufgegriffen werden, um eine Ausgangsdiagnose vornehmen zu können. Nur durch das Aufgreifen der zentralen Probleme können das Engagement und die intrinsische Motivation der beteiligten Akteure geweckt werden, auch vorhandene Widerstände wahrzunehmen und positiv mit diesen zu arbeiten.
- Zweitens sollten alle relevanten regionalen sozialen Ressourcen gebündelt und einbezogen werden, weil nur so Erfahrungen kumuliert und synthetisiert werden können. Der Ausschluss von bestimmten Institutionen kann sich zu späteren Zeitpunkten der Netzwerkentwicklung negativ auswirken.
- Drittens muss eine zufriedenstellende soziale Kohäsion erzeugt werden, weil diese die Voraussetzung für eine integrierende Netzwerkidentität darstellt. Hierzu sollte eine gemeinsame Kommunikationsbasis zwischen allen wichtigen Akteuren einer Region etabliert werden. Zudem ist ein bewusster Einbezug der jeweiligen Stärken und Potenziale aller Kooperationspartner notwendig. Professionelles Handeln ist hierbei Voraussetzung.
- Viertens können vorhandene, historisch verankerte Netzwerke weiter gestärkt werden, um ihnen die Entfaltung einer besonderen Integrationskraft innerhalb pädagogischer Netzwerkarbeit zu ermöglichen. Allerdings ist dies speziell in Lernenden Regionen für die Entwicklung nicht ausreichend, denn durch die Gewinnung neuer Kooperationspartner, also durch eine dynamische und fortwährende Konstruktion des Netzwerks, der man durch ein übergreifendes Bildungsmarketing Ausdruck verleiht.
- Fünftens kommt es darauf an, bestehende soziale Netzwerke im Sinne „lernender interorganisationaler Verbünde“ durch Kompetenz- und Change Management fortwährend zu modifizieren und weiterzuentwickeln. Es muss gelingen, das anfangs meist im Vordergrund stehende Konkurrenzdenken kontinuierlich zu reduzieren, damit Wettbewerb und Kooperation in eine zielführende Balance gebracht werden, um so die angestrebten Synergieeffekte zu ermöglichen.
- Sechstens erfordert das Handeln in dezentralen vernetzten Strukturen einen sehr hohen Zeit- und Energieaufwand aller Beteiligten, auch weil systematisch evaluiert werden muss. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist die Steuerung und Organisation eines Netzwerks so wichtig und daher auch bei einem neutralen, professionellen und erfahrenen Netzwerkmanagement anzusiedeln.

Diese Empfehlungen zur Netzwerkarbeit in Lernenden Regionen sind verallgemeinerbar und deren Transfer leistet einen Beitrag zur Förderung des lebenslangen Lernens. Allerdings müssen in jeder Region die jeweils besonderen regionalen Rahmenbedingungen handlungsleitend sein: Gelingender Transfer basiert also auf der konstruktiven und engagierten Gestaltungsleistung der Akteure in jeder einzelnen Region.

Literatur

- Abicht, L./Dubiel, G.** (2002): Der Lehrer auf dem Bildschirm. E-Learning in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In: U. Scheffer/F. W. Hesse (Hrsg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart, S. 136–149.
- Ambos, I.** (2006): Information und Beratung. In: E. Nuissl/R. Dobischat/K. Hagen/R. Tippelt (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld, S. 111–144.
- Baitsch, C./Müller, B.** (Hrsg.) (2001): Moderation in regionalen Netzwerken. München/Mering.
- Barz, H./Tippelt, R.** (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld.
- Baumert, J. et al.** (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Benz, A./Fürst, D.** (2003): Region – „Regional Governance“ – Regionalentwicklung. In: B. Adamaschek/M. Pröhl (Hrsg.): Regionen erfolgreich steuern. Gütersloh, S. 11–66.
- Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G.** (Hrsg.) (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfehler. Wiesbaden.
- Berkemeyer, N.** (2008): Transfer von Innovationen – eine organisationstheoretische Reflexion. In: N. Berkemeyer/W. Bos/V. Manitus/K. Müthing (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster u. a., S. 271–281.
- Bernecker, M.** (2001): Bildungsmarketing. Sternenfels.
- Bötzel, C./Krekel, E. M.** (2004): Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: C. Balli/E. M. Krekel/E. Sauter (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Heft 262. Bonn, S. 19–40.
- Bourdieu, P.** (1983): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: R. Krekel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, P.** (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Brandmeyer, K./Pirck, P.** (2004): Das Erfolgsmuster der Marke. Sonderdruck aus: planung & analyse 2/2004. Verfügbar unter: <http://www.brandmeyer-markenberatung.de/downloads/P&A-Brandmeyer.pdf>, aufgerufen am 06.08.2007.
- Bretschneider, M./Nuissl, E.** (2003): „Lernende Region“ aus Sicht der Erwachsenenbildung. In: U. Matthiesen/G. Reutter (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld, S. 35–55.

- Brödel, R.** (Hrsg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld.
- Bronfenbrenner, U.** (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- Brückner, W./Girke, G.** (2005): Das Kompendium: Leitfaden zur Anwendung und Hilfen zur Umsetzung der PAS 1037:2004. Berlin.
- Bruhn, M.** (1990): Marketing. Grundlagen für Studium und Praxis. Wiesbaden.
- Bruhn, M.** (2001): Relationship Marketing: Das Management von Kundenbeziehungen. München.
- Brüning, G./Kuwan, H.** (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld (DIE).
- Brunner, F.** (2004): Regionalentwicklung – ein Weg mit Hindernissen (?). Das Europäische Raumentwicklungskonzept, abgekürzt EUREK, zeigt uns den Weg zu einer räumlich ausgewogenen und nachhaltigen Entwicklung der Europäischen Union. In: Grazer Geographische Mitteilungen, Heft 34, Graz, März 2004.
Verfügbar unter: <http://www.regionalentwicklung.de>, aufgerufen am 12.04.2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2000): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bonn. Verfügbar unter: <http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/-Foerderrichtlinien.pdf>, aufgerufen am 01.08.2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2001): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Verfügbar unter: http://www.lernende-regionen.info/dlr/2_7_10.php, aufgerufen am 29.08.2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2008): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie** (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn.
- Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung** (1998): Raumordnungsgesetz 1998 (Neufassung). Verfügbar unter: http://bmvbs.de/Stadtentwicklung_-Wohnen/Alle-Betraege-aus-Stadtentwic-,1543.4166/Raumordnungsgesetz-1998-Neufas.htm?global.back=/Stadtentwicklung_-Wohnen/-%2C1543%2C0/Alle-Betraege-aus-Stadtentwic.htm%3Flink%3Dbmv_liste%26link.orderby%3Dbasis_veroeffentlichungam%26link.orderdir%3Dasc%26link.sKategorie%3D, aufgerufen am 30.06.2008.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung** (Hrsg.) (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 69. Bonn.
- Bynner, J./Schuller, T./Feinstein, L.** (2003): Wider benefits of education: skills, higher education and civic engagement. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 49, 3, S. 341–361.
- CEDEFOP** (2004): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des CEDEFOP. Luxemburg. Verfügbar unter: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5152_de.pdf, aufgerufen am 30.06.2008.

- Chesbrough, H.** (2006): *Open Business Models: How to Thrive in the New Innovation Landscape*. Boston.
- Chesbrough, H./Vanhaverbeke, W./West, J.** (eds.) (2006): *Open Innovation: Researching a New Paradigm*. Oxford.
- Deutscher Bildungsrat** (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn.
- Dietrich, S.** (2006): Lernen vermitteln. Lehrende in einer veränderten Lernkultur. In: R. Stang/C. Hesse (Hrsg.): *Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*. Bielefeld, S. 145–160.
- Dilger, B.** (2001): Rezension. In: H. H. Kremer/P. F. E. Sloane (Hrsg.): *Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lernarrangements – Fallbeispiele aus Österreich, den Niederlanden und Deutschland im Vergleich*. Paderborn. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/rezensionen/Rezension2_Kremer-Sloane_vonDilger.pdf, aufgerufen am 14.8.2007.
- DiMaggio, P. J./Powell, W. W.** (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review*, Vol. 48, No. 2, p. 147–160.
- Ditton, H.** (2009, in Druck): Evaluation und Qualitätssicherung. In: R. Tippelt/B. Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 3. völlig überarbeitete Auflage. Wiesbaden.
- Döbert, H.** (2007): Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung. Verfügbar unter: http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/dokus/b_bericht08/indikatorenkonzept.pdf, aufgerufen am 30.06.2008.
- Dobischat, R./Stuhldreier, J./Düsseldorff, C.** (2005): *Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur*. In: E. Nuissl/R. Dobischat/K. Hagen/R. Tippelt (Hrsg.): *Regionale Bildungsnetze*. Bielefeld, S. 59–89.
- Dollhausen, K.** (2003): Kultur, System, Netzwerk. In: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)*, I/2003, S. 29–32.
- Dormann, F./Schlebusch, M./Kuwan, H./Thum, M./Rüth, K./Baur, R.** (1999): *Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer*. Forschungsbericht. Bd. 274 des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung. Bonn.
- Europäischer Rat** (2000): *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. 23. und 24. März 2000. Lissabon. Verfügbar unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, aufgerufen am 17.09.07.
- Fend, H.** (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden.
- Fend, H.** (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden.
- Fischer, A./Vogel, T.** (Hrsg.) (2000): *Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Ansprüche und Umsetzung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld.
- Freeman, M. A./Capper, J. M.** (1999): Educational Innovation: Hype, Heresies and Hopes. In: *Asynchronous Learning Networks Magazine* 1999/2. Verfügbar unter: <http://www.aln.org/publications/magazine/v3n2/freeman.asp>, aufgerufen am 05.09.2007.

- Freudiger, M** (1996): Vorwort. In: U. Suter-Seuling (Hrsg.): *Bildungsmarketing. Aus der Praxis – für die Praxis*. Akademie für Erwachsenenbildung, Bericht Nr. 14. Luzern/Zürich, S. 4–9.
- Friedrich, M.** (2006): Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit. Chancen der Jugendlichen 2005 erneut verschlechtert. *BiBB, BWP 3/2006*, S. 7–11.
- Geißler, H.** (Hrsg.) (1993): *Bildungsmarketing. Betriebliche Bildung. Erfahrungen und Visionen*. Bd. 4. Frankfurt/Main.
- Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)** (Hrsg.) (2004): *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Gieseke, W.** (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: *Report*, 46, S. 10–17.
- Gnahn, D.** (2004): Region als Rahmenbedingung für Weiterbildung und selbst gesteuertes Lernen. In: R. Brödel (Hrsg.): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld, S. 191–203.
- Gnahn, D./Kuwan, H.** (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Effekte, Erfolgsbedingungen und Barrieren. In: C. Balli/E. M. Krekel/E. Sauter (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 262*. Bonn, S. 53.
- Gogolin, I./Tippelt, R.** (2003): Vorwort. In: I. Gogolin/R. Tippelt (Hrsg.): *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 9–10.
- Granovetter, M. S.** (1974): *Getting a job. A study of contacts and careers*. Cambridge.
- Griebel, W.** (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: E. Schumacher (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung*. Bad Heilbrunn, S. 25–45.
- Grundschulverband** (2004): *Standpunkt Leistung: Die Leistungen der Schulen fördern*. Verfügbar unter: http://www.grundschulverband.de/stp_leistung_sch.html, aufgerufen am 01.08.2007.
- Hagedorn, F./Meyer, H. H.** (2001): Netzwerke. In: R. Arnold/S. Nolda/E. Nussl (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn, S. 234–235.
- Hagen, K.** (2004): Programm „Lernende Regionen“ findet unterschiedliche Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituationen vor. In: *DIW Wochenbericht*, 71. Jg., Nr. 35, S. 499–509.
- Hasse, R./Krücken, G.** (2005): *Neo-Institutionalismus*. 2. Auflage. Bielefeld.
- Heinicke-Renner, A.** (2003): Distance Learning – zwischen E-(Learning-)Hype und nutzenorientierter Weiterbildung. In: L. M. Hofmann/E. Regnet (Hrsg.): *Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen*. 3. überarbeitete Auflage. Göttingen, p. 237–250.
- Herold, D./Fedor, D./Caldwell, S.** (2007): Beyond change management: A multilevel investigation of contextual and personal influences on employees' commitment to change. *Journal of Applied Psychology*, 92 (4), p. 942–951.
- Hesse, C./Clark, A.** (2006): Effektive Ansätze des Lernens. Die Lernenden im Fokus. In: R. Stang/C. Hesse (Hrsg.): *Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*. Bielefeld, S. 129–144.

- Holzinger, E./Delapina, F./Krajasits, C./Laburda, A.** (1998): Regionale Wissensbasis. Österreichisches Institut für Raumplanung. Wien.
- Hurrelmann, K.** (1986): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim.
- Institut für angewandte Innovationsforschung (iAi)** (2006): Innovationsforschung 2006/2007. Innovationsmanagement – den Aufbruch zu Neuem gestalten. No 223. Verfügbar unter <http://www.iai-bochum.de/index.php?id=673c02f3-a450-1f91-7020-454f2e744802>, aufgerufen am 01.07.2008.
- Jütte, W.** (2001): Analyse von Netzwerken oder die Lesbarkeit vernetzter Strukturen. Verfügbar unter: http://www.treffpunkt-ethik.de/download/kft_analyse_von_netzwerken.pdf, aufgerufen am 12.03.2007.
- Jütte, W.** (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld.
- Kahlberg, S.** (2001): Einführung in die historisch-vergleichende Soziologie Max Webers. Wiesbaden.
- Kahle, E.** (1999): Konkurrenz oder Kooperation. Vertrauen als grundlegendes Element kooperativen Verhaltens. In: A. Fritzsche/M. Kwiran (Hrsg.): Wirtschaft und Sozialpolitik. München, S. 46–62.
- Kejcz, Y.** (1988): Weiterbildungsberatung – Eine Untersuchung im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Heidelberg.
- Knoll, J.** (2006): Impulsreferat anlässlich eines Expertentreffens zum Thema Qualitätsmanagement, Ludwig-Maximilians-Universität München, am 12.10.2006 (unveröffentlichte Notiz).
- Kollar, I./Fischer, F.** (2008): Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, Heft 1, S. 49–62.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. Verfügbar unter: www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf, aufgerufen am 17.09.2007.
- Kreverth, A./Kuwan, H.** (2006): Weiterbildungsanbieter im „Qualitätslabyrinth“. Zur Situation der Anbieter und den Wirkungen von Weiterbildungstests. In: BWP (Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis), Heft 6/2006, S. 28–33.
- Kroeber-Riel, W./Weinberg, P.** (2003): Konsumentenverhalten. Vahlen Handbücher der Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften. München.
- Krücken, G.** (2004): Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive. In: W. Böttcher/E. Terhart (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 286–301.
- Krücken, G.** (2004): Organisations- und Weltgesellschaft im soziologischen Neo-Institutionalismus (mit Raimund Hasse). In: W. Jäger/U. Schimank (Hrsg.): Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven. Wiesbaden, S. 124–147.
- Krüger, W./Hompp, C.** (1997): Kernkompetenz-Management. Wiesbaden.
- Küchler, F. von** (2007): Von der Rechtsform zur Neupositionierung – Organisationsveränderungen als zeitgenössische Herausforderungen in der Weiterbildung. In: F. von Küchler (Hrsg.): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld, S. 7–29.

- Küchler, F. von/Schäffter, O.** (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main.
- Kuwan, H./Bilger, F./Gnahn, D./Seidel, S.** (2006): Berichtssystem Weiterbildung. IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Gefördert und herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_viii-gesamtbericht.pdf, aufgerufen am 20.06.2008.
- Kuwan, H./Waschbüsch, E.** (1996): Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung – Ansätze und Perspektiven Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 193. Bielefeld.
- Kuwan, H./Waschbüsch, E.** (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi“. München.
- Kuwan, H./Waschbüsch, E.** (1999): Wissensgesellschaft und Bildungssystem. Ergebnisse aus dem „Bildungs-Delphi“. In: B. von Rosenblatt (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. München, S. 19–35.
- Leibniz-Institut für Länderkunde** (Hrsg.) (2007): Nationalatlas Deutschland. Band 12: Leben in Deutschland. Heidelberg.
- Lemieux, V.** (2000): À quoi servent les réseaux sociaux? Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Lévesque, M.** (2002): Vincent LEMIEUX, À quoi servent les réseaux sociaux ? Les Éditions de l'IQRC, Sainte-Foy 2000, 109 p. (Diagnostic, 27.) [Besprechung] In Université Laval (Hg.): Recherches sociographiques, Volume 43, numéro 2, Mai-août 2002. Verfügbar unter: <http://www.erudit.org/revue/rs/2002/v43/n2/000550ar.html>, aufgerufen am 17.10.2006.
- Longworth, N.** (2002): Kompetenz für die Zukunft Europas in Bildung, Wirtschaft, Industrie, Gesellschaft, Politik. In: 14. CEIES-Seminar. Messung des lebenslangen Lernens. Luxemburg. Verfügbar unter: http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/ceies/library?l=/seminars_11_to_20/measuring_lifelong/final_proceedings_2/_DE_1.0_&a=d, aufgerufen am 14.8.2007.
- Longworth, N.** (2006): Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong learning and local government. London.
- Lüdigg, R./Schönfeld, P.** (2003): Entwicklungsmöglichkeiten ländlicher Räume unter dem Aspekt des Übergangs zur Informations- und Wissensgesellschaft. In: M. Schädlich/J. Stangl (Hrsg.): Regionalentwicklung in der Wissensgesellschaft: Chancen für Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Akademie für Raumforschung und Landesplanung – Arbeitsmaterial. Nr. 305. Hannover, S. 67.
- Matthiesen, U.** (1998): „Die lernende Region“: ein mögliches Leitbild in das 21. Jahrhundert hinein? IRS aktuell..., Nr. 20/Juli 1998.
- Matthiesen, U./Reutter, G.** (2003a): Einleitung. In: U. Matthiesen/G. Reutter (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld, S. 7–10.
- Matthiesen, U./Reutter, G.** (Hrsg.) (2003b): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld.

- Meisel, K.** (2003): Vorbemerkungen. In: U. Matthiesen/G. Reutter (Hrsg.): *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld, S. 5–6.
- Minderop, D./Solzbacher, C.** (2007): Ansätze und Dimensionen – eine Einführung. In: D. Minderop/C. Solzbacher (Hrsg.): *Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse.* München, S. 3–13.
- Möller, S.** (2002): *Marketing für Weiterbildung.* Bielefeld.
- Nuissl, E.** (1997): Pädagogische Innovation. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 97/1, S. 42.
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R.** (Hrsg.) (2006): *Regionale Bildungsnetze.* Bielefeld.
- OECD** (2004): *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers.* Paris. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>, aufgerufen am 27.06.2008.
- Parson, T./Shils, E.** (1990): Values and social systems. In: J. C. Alexander/S. Seidman (eds.): *Culture and society.* Cambridge/New York, p. 39–46.
- Parsons, T.** (1971a): Evolutionäre Universalien der Gesellschaft. In: W. Zapf (Hrsg.): *Theorien des sozialen Wandels.* Köln, S. 55–74.
- Parsons, T.** (1971b): Das Problem des Strukturwandels: eine theoretische Skizze. In: W. Zapf (Hrsg.): *Theorien des sozialen Wandels.* Köln, S. 35–54.
- Piderit, S.** (2000): Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitude toward an organizational change. *Academy of Management Review*, 25, p. 783–794.
- Probst, G. J. B./Deussen, A./Eppler, M. J./Raub, S. P.** (2000): *Kompetenzmanagement.* Wiesbaden.
- Projekträger des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (PT im DLR)** (2003): Im Fokus: auf dem Weg zu einem Bildungsmarketing in den Lernenden Regionen. In: Infodienst zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, S. 3–7. Verfügbar unter: <http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/Lernende-Regionen-neu.pdf>, aufgerufen am 24.09.2007.
- Projekträger des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (PT-DLR)** (Hrsg.) (2007): Das Management von Übergängen in Lernenden Regionen. Inform. Das Netzwerk-Magazin für Lernende Regionen, 01/07. Verfügbar unter: http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/Inform_01_07_final_Netz.pdf, aufgerufen am 21.09.2007.
- Projekträger des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (PT-DLR)** (Hrsg.) (2004): Die Strategie für das Lebenslange Lernen verwirklichen, Kapitel 2 Übergänge. Verfügbar unter: http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/Katalog_Kapitel_2.pdf, aufgerufen am 21.09.2007.
- Reich, J.** (2005): Soziale Milieus als Instrument des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. In: *Bildungsforschung*, Jahrgang 2, Ausgabe 2. Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/milieu/>, aufgerufen am 24.09.2007.
- Reich, J./Tippelt, R.** (2004): Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, 54. Jg. 2004, Nr. 1, S. 23–36.

- Reupold, A./Schönfeld, P./Strobel, C.** (2007): Übergangsmanagement in Lernenden Regionen: Beispiele für Best Practice. In: T. Eckert (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, S. 53–66.
- Reupold, A./Tippelt, R.** (2006): Übergänge in Bildungsphasen. In: E. Nuissl/R. Dobischat/K. Hagen/R. Tippelt (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld, S. 89–110.
- Röhrle, B.** (1994): Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. Weinheim.
- Rutton, R./Boekema, F.** (eds.) (2007): The Learning Region. Foundations, State of the Art, Future. Northampton.
- Sarges, W./Haeblerlin, F.** (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover.
- Sauer-Schiffer, U.** (2004): Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: U. Sauer-Schiffer (Hrsg.): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster, S. 9–65.
- Schäffter, O.** (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: R. Brödel (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 29–48.
- Schiersmann, C.** (2006a): Beratung von Individuen und Organismen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: K. Meisel/C. Schiersmann (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rhein zum 60. Geburtstag. Bielefeld, S. 141–157.
- Schiersmann, C.** (2006b): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der erwerbstätigen Bevölkerung. Bielefeld.
- Schiersmann, C./Remmele, H.** (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Hohengehren.
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U.** (2004): Beratung in der Weiterbildung. In: F. Nestmann/F. Engel/U. Sickendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen, S. 891–906.
- Schmidt, B./Tippelt, R.** (2002): Jugend, Arbeit und Beruf. In: Online-Lehrbuch Jugendforschung. München, Düsseldorf, Freiburg. Verfügbar unter: www.online-lehrbuch.de (derzeit Passwort erforderlich), aufgerufen am 30.06.2008.
- Schöll, I.** (2005): Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Bielefeld.
- Schumacher, E.** (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn.
- Schumpeter, J.** (1911): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. 8. Aufl. 1993. Berlin.
- Schumpeter, J.** (1964): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmervorteil, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus, 6. Auflage. Berlin.
- Schumpeter, J.** (1939): Business cycles: A theoretical, historical and statistical analysis of the capitalist process. New York.
- Senge, C./Hellmann, K.-U.** (2006): Einleitung. In: K. Senge/K.-U. Hellmann (Hrsg.): Einführung in den Neoinstitutionalismus. Wiesbaden, S. 5–31.

- Siebert, H.** (2000): Neue Lernkulturen. Dokumentation der KBE-Fachtagung „Neue Lernwelten“ vom 28./29.9.2000. Verfügbar unter: http://www.treffpunkt-ethik.de/download/ft_nlw_siebert.pdf, aufgerufen am 15.8.2007.
- Solzbacher, C./Minderop, D.** (Hrsg.) (2007): Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München.
- Stahl, T.** (2003): Regional development networks in Europe. In: CEDEFOP (ed.): Agora XI. The learning region. Luxembourg, p. 11–31.
- Stahl, T./Stölzl, M.** (1994): Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. BIBB: Modellversuche zur Beruflichen Bildung, Heft 33.
- Stang, R.** (2006a): Erweiterte Angebotsprofile und Organisationsmodelle. Perspektiven für die Lernkulturentwicklung. In: R. Stang/C. Hesse (Hrsg.): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld, S. 161–175.
- Stang, R.** (2006b): Kooperation und Vernetzung als strategisches Konzept. Learning Centres in Deutschland. In: R. Stang/C. Hesse (Hrsg.): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld, S. 37–52.
- Stang, R./Hesse, C.** (2006): Optionen für die Zukunft. Learning Centres in Europa. In: R. Stang/C. Hesse (Hrsg.): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld, S. 7–15.
- Straus, F.** (2002): Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis. Wiesbaden.
- Stufflebeam, D. L.** (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München, S. 113–145.
- Suter-Seuling, U.** (1996): Bildungsmarketing. Aus der Praxis – für die Praxis. Akademie für Erwachsenenbildung, Bericht Nr. 14. Luzern/Zürich.
- Taschereau, S./Bolger, J.** (2007): „Capacity, Change and Performance“. Discussion paper no. 58C: Networks and capacity. Maastricht. Verfügbar unter: http://www.ecdpm.org/Web_ECDPM/Web/Content/Navigation.nsf/index2?readform&http://www.ecdpm.org/Web_ECDPM/Web/Content/Content.nsf/7732def81ddd7a7ac1256c240034fe65/6316b8893f3fec8ec12570b500470f77?OpenDocument, aufgerufen am 16.06.2008.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R.** (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Tippelt, R.** (1997): Beratung in der Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven. In: T. Eckert/C. Schiersmann/R. Tippelt (Hrsg.): Beratung und Information in der Weiterbildung. Hohengehren, S. 1–67.
- Tippelt, R.** (2000): Der schwierige Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem – Notwendigkeit und Möglichkeit zu Weiterbildung. In: C. Harteis/H. Heid (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, S. 69–79.
- Tippelt, R.** (2001): Bildungsprozesse über die Lebensspanne. Institutionelle Kooperation und individueller Aufbau von Kompetenzen. In: Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (Hrsg.): Erziehung und Bildung zwischen Selbstverantwortung und Rechenschaftspflicht: Kompetenz – Kooperation – Professionalisierung. Salzburg.

- Tippelt, R.** (2004): Weiterbildungsberatung zwischen Milieuorientierung und Regionalbezug. In: R. Brödel (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 141–160.
- Tippelt, R.** (2005): Pädagogische Netzwerkarbeit und interorganisationales Kompetenzmanagement – Anmerkungen zur innovativen Praxis am Beispiel Lernender Regionen und Metropolen. In: M. Göhlich/C. Hopf/I. Sausele (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 233–244.
- Tippelt, R.** (2007a): Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In: T. Eckert (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, S. 11–22.
- Tippelt, R.** (2007b): Lebenslanges Lernen. In: H.-E. Tenorth/R. Tippelt (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 444–447.
- Tippelt, R.** (2009, in Druck): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: R. Tippelt/A. von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden.
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz H.** (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Tippelt, R./Hippel, A. von/Reich, J./Reupold, A.** (2005): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Länderbericht Deutschland der OECD/CERI- Seminarreihe „Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft“. 26.09–29.09.2005, Notwill (Schweiz).
- Tippelt, R./Kasten, C./Dobischat, R./Federighi, P./Feller, A.** (2006): Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens – Lernende Regionen. In: R. Fatke/H. Merckens (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden, S. 279–290.
- Tippelt, R./Mandl, H./Straka, G.** (2003): Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft – Bildungs- und wissenstheoretische Perspektiven. In: I. Gogolin/R. Tippelt (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 349–369.
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Barz, H./Baum, D.** (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Niedlich, S./Emminghaus, C.** (2008 in Druck): Die Netzwerke der Lernenden Regionen – ein Ansatz zur Typologie ihrer Organisation und Steuerung. In: J. Schrader/S. Hartz (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn.
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H.** (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Bonn (DIE).
- Tuckman, B. W.** (1965): Developmental sequences in small groups. Psychological Bulletin, 63, p. 348–399.
- Venth, A.** (1997): Preiswürdig. Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 97/1, S. 28–29.
- Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch** (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung –

AZVV) vom 16. Juni 2004. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 28, ausgegeben zu Bonn am 22. Juni 2004, S. 1100–1105. Verfügbar unter: <http://www.europanozert.de/epz/dokumente/AZVV-bgbl104s1100-DV.pdf>, aufgerufen am 15.08.2007.

Weber, M. (1922/1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Herausgegeben von J. Winckelmann. Tübingen.

Weber, M. (1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5., rev. Aufl., herausgegeben von J. Winckelmann. Tübingen.

Zimbardo, P. G. (2006): Psychologie. 16. akt. Auflage, München.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Untersuchungsphasen der Wissenschaftlichen Programmbegleitung von LOS 1
- Abb. 1.1** Analytisches Rahmenmodell
- Abb. 2.1** Die nationale Verteilung der für die Evaluation ausgewählten Netzwerke im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“
- Abb. 3.1** Zunahme bzw. Abnahme der Verbreitung von Angeboten in den Handlungsfeldern
- Abb. 3.2** Bereiche mit den größten Breitenwirkungen
- Abb. 3.3** Bereiche mit den größten Chancen auf Marktfähigkeit der Lernprodukte
- Abb. 3.4** Breitenwirkung, Marktfähigkeit und Innovationen nach Bereichen
- Abb. 4.1** Handlungsebenen zu Innovationen in Netzwerken (vgl. Bronfenbrenner 1981)
- Abb. 4.2** Priorisierung von Innovationen aus der Sicht von Netzwerkmanagern/-innen
- Abb. 7.1** Marketinginstrumente (vgl. Tippelt et al. 2008)
- Abb. 7.2** Verbreitung von Angeboten aus verschiedenen Bereichen in den Regionen
- Abb. 7.3** Breitenwirkung und Marktfähigkeit von Lernprodukten
- Abb. 7.4** Bekanntheit des Netzwerks bei regionalen Akteuren aus Sicht der Netzwerkmanager/-innen und Netzwerkpartner
- Abb. 7.5** Fördernde und hemmende Faktoren des Bildungsmarketings – Ergebnisse der qualitativen Interviews und Expertentreffen
- Abb. 8.1** In welchem Bereich haben im Netzwerk erarbeitete Ansätze die größte Breitenwirkung erzielt?
- Abb. 10.1** Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Netzwerkarbeit (Teil 1)
- Abb. 10.2** Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Netzwerkarbeit (Teil 2)
- Abb. 10.3** Die Rolle des Netzwerkmanagements
- Abb. 10.4** Hindernisse für den Erfolg der Netzwerkarbeit
- Abb. 11.1** Ausgangssituation der Kooperationsbeziehungen beim Start des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“
- Abb. 11.2** Intensität der Kooperation zwischen verschiedenen regionalen Akteuren
- Abb. 11.3** Kooperationsprofile von Weiterbildungseinrichtungen
- Abb. 11.4** Kooperationsprofile von Betrieben
- Abb. 11.5** Kooperationsprofile von Schulen
- Abb. 11.6** Kooperationsprofile von Kommunen
- Abb. 12.1** Beteiligung von Akteuren des Netzwerks an der Regionalentwicklung
- Abb. 13.1** Dimensionen der Typologie (vgl. Tippelt et al. 2008, in Druck)
- Abb. 13.2** Verortung der Idealtypen (vgl. Tippelt et al. 2008, in Druck)
- Abb. 14.1** Strategischer Schwerpunkt zur Weiterführung der Netzwerkarbeit nach Ablauf des Programms

Tabellenverzeichnis

- Tab. 2.1** Variablen der Netzwerkauswahl und ihre Operationalisierung
- Tab. 2.2** Gesamtverteilung aller ausgewählten Netzwerke bzgl. Regionstyp und Größe
- Tab. 2.3** Die inhaltliche Schwerpunktsetzung in den Netzwerken
- Tab. 3.1** Verbreitung von Angeboten in verschiedenen Handlungsfeldern in den Lernenden Regionen
- Tab. 4.1** Priorisierung von Innovationen aus der Sicht von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern
- Tab. 7.1** Bekanntheit der Netzwerke bei regionalen Akteuren aus der Sicht der Netzwerkmanager/-innen
- Tab. 10.1** Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Netzwerkarbeit bei Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern
- Tab. 10.2** Hindernisse für den Erfolg der Netzwerkarbeit aus der Sicht von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern
- Tab. 12.1** Veränderung der Beteiligung von Akteuren aus dem Netzwerk an verschiedenen Aspekten der Regionalplanung
- Tab. 14.1** Verbreitung von Businessplänen in den Netzwerken 2006
- Tab. 14.2** Marktfähigkeit von Lernprodukten aus der Sicht von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern
- Tab. 14.3** Lernprodukte mit den größten Chancen auf Marktfähigkeit nach Ansicht von Netzwerkmanagern/-innen und Netzwerkpartnern

Lernende Regionen

Impulse für die Weiterentwicklung von regionaler Bildungsarbeit

Die Lernenden Regionen sind Netzwerke für regionales Bildungsmanagement. Seit dem Start des Bundesprogramms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ im Jahr 2001 haben zehn Regionen in NRW erfolgreich zusammengearbeitet. Sie präsentieren in diesem Sammelband Ergebnisse und erprobte Produkte ihrer Arbeit. Diese konzentrieren sich auf Themen wie Transparenz und Qualität des Bildungsangebots, Gestaltung von Bildungsübergängen, Weiterbildung für Unternehmen, Bildungsberatung sowie Aufbau und Verstärkung von Netzwerkarbeit.

Akteure der Bildungspraxis erhalten zahlreiche Beispiele und vielfältige Impulse für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit.



Birgit Klein,
Ursula Wohlfart (Hg.)

Die Lernenden Regionen in NRW

Ergebnisse und Impulse für
die Bildungspraxis

2008, 171 S.,
24,90 € (D)/47,50 SFr
ISBN 978-3-7639-3650-2
Best.-Nr. 6001915

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de

