

Zur Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke

KURZFASSUNG: Der Beitrag versucht, sich dem Modernisierungsdiskurs um berufsbildende Schulen auf der Folie des Konzepts des regionalen Berufsbildungsnetzwerkes zu nähern. Nach einer begrifflichen Präzisierung werden zunächst Potenziale regionaler Berufsbildungsnetzwerke reflektiert. Für die Aktualisierung dieser Potenziale wird die Notwendigkeit der Gestaltung von drei sog. Infrastrukturen ausgewiesen. Es sind dies: (1) Ökonomische und politische Infrastruktur: Z.B. die Gestaltung von berufsbildenden Schulen entsprechend des New Public Management als teilautonome Schule, die in die regionale Politikproduktion eingebettet ist, (2) Soziale Infrastruktur: Die Gestaltung günstiger Bedingungen für institutionsinterne und -übergreifende Praxisgemeinschaften (Communities of Practice), wobei dem Vertrauen als ‚Schmiermittel für Netzwerke‘ zentrale Bedeutung zukommt, (3) Wissens- und IT-Infrastruktur: Das IT-unterstützte institutionsinterne und -übergreifende Management von Wissen als zentraler Ressource, die in regionalen Berufsbildungsnetzwerken ‚zirkuliert‘.

Für die berufsbildende Schule als einem fokalen Punkt eines solchen Netzwerkes impliziert die katalytische Gestaltung dieser Infrastrukturen eine sog. Innenentwicklung, d.h. die Fortentwicklung der Strategien, Strukturen und Kulturen sowie der Prozesse der Schule selbst. Damit ist beispielsweise das Personalmanagement als zentraler Unterstützungsprozess in Schulen angesprochen. Ergänzt wird die Innenentwicklung durch eine sog. Außenentwicklung, d.h. ein professionalisiertes Management von Bildungsnetzwerken.

1 Berufsbildende Schule: Starker Partner in der Region?

Nicht nur in den Kollegien berufsbildender Schulen (Berufskollegs) in Nordrhein-Westfalen erregt das Modellvorhaben „Selbständige Schule NRW“ zur Zeit die Gemüter. Dieses Vorhaben zielt auf eine Erhöhung der Schulautonomie, beispielsweise in Fragen der Personalbewirtschaftung, und verfolgt die Entwicklung sog. regionaler Bildungslandschaften. Damit knüpft das Vorhaben „Selbständige Schule“ – nach dem Projekt „Schule & Co.“ – an eine zentrale Forderung der Bildungskommission NRW aus dem Jahre 1995 an. In ihrer Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ wollte die Kommission „mit ihrem Vorschlag ‚Regional gestalteter Bildungslandschaften‘ dazu anregen, in den Regionen eine Infrastruktur miteinander vernetzter Bildungsangebote zu entwickeln und zu sichern, die für die Nutzer transparent und als System ökonomisch sind.“¹

Das Modellvorhaben beginnt im Sommer 2002 und involviert alle Schulformen.² Im Gegensatz dazu konzentriert sich die Diskussion um Kompetenzzentren

1 Bildungskommission NRW 1995, S. 286.

2 Vergleichbare Vorhaben finden sich in anderen Ländern der Bundesrepublik: Beispielsweise „Steps – Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen“ (Baden-Württemberg), Entwick-

in regionalen Berufsbildungsnetzwerken auf berufsbildende Schulen und ihre traditionellen Partner.³ „Dabei geht es um die Weiterentwicklung und den Ausbau der jeweils vorhandenen Profile und Stärken, um die effiziente und effektive optimale Nutzung regionaler Bildungsressourcen in einem Netzwerk der Berufsbildung. Wenn berufliche Schulen ihren Beitrag als ein Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken leisten sollen, dann stellt das auch neue organisatorische, Kooperations- und personelle Anforderungen an sie.“⁴

Dieser Beitrag versucht, sich diesem Modernisierungsdiskurs um berufsbildende Schulen auf der Folie des Konzepts des Berufsbildungsnetzwerkes zu nähern. In einem ersten Schritt erfolgt eine extensionale, intensionale und intentionale Präzisierung des Begriffes. Es werden die bildungspolitische Aktualität und die Potenziale von Berufsbildungsnetzwerken dargelegt. Da nicht davon ausgegangen wird, dass sich die so aufgezeigten Potenziale von selbst aktualisieren, werden in einem zweiten Schritt drei Bereiche der Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke begründend unterschieden:

- **Ökonomische und politische Infrastruktur:** Berufsbildungsnetzwerke bedürfen Institutionen, die in der Region handlungsfähig sind, d.h. Ziele setzen, über Ressourcen verfügen, Verpflichtungen eingehen können usw. Dies erscheint zur Zeit primär bei berufsbildenden Schulen problematisch. Berufsbildende Schulen sind vor diesem Hintergrund – wie weiter unten skizziert – entsprechend eines Gesamtkonzepts teilautonomer Schulen zu gestalten. Gleichzeitig sind – als Ausgleich für den zurückgenommenen Staat – Schulen regional in neue Formen der Produktion regionaler Bildungspolitik einzubinden.
- **Soziale Infrastruktur:** Durch die so angesprochene Dynamisierung des ‚rechtlichen Rahmens‘ alleine, werden sich die Potenziale kaum aktualisieren. Ausgerichtet an einer gemeinsamen Praxis sind vielmehr institutionsinterne und -übergreifende Gemeinschaften durch das Schaffen günstiger Bedingungen zu gestalten. In diesem Sinne ist die Gestaltung der sozialen Infrastruktur ein Design von Praxisgemeinschaften (Communities of Practice). Durch diese Vernetzung wird ein Potenzial – soziales Kapital – aufgebaut. Vertrauen erweist sich dabei als zentraler Koordinationsmechanismus in Netzwerken.
- **Wissens- und IT-Infrastruktur:** Wissen wird als die zentrale Ressource erkannt, die in Berufsbildungsnetzwerken ‚zirkuliert‘. Diese zentrale Ressource wird einem institutionsinternen und -externen Wissensmanagement zugeführt. Dabei kann – insbesondere in der sog. Kodifizierungsstrategie – Informationstechnik (IT) in Form von Groupware, E-Learning oder Knowledge Tools unterstützend wirken.

Der Aufbau einer solchen Infrastruktur stellt Anforderungen an die Gestaltung berufsbildender Schulen – die hier sogenannte Innenentwicklung. In radikaler Erweiterung der klassischen Trias der Schulentwicklung als Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung werden zwei orthogonale Cluster für die Gestaltung berufsbildender Schulen – Strategien/Strukturen/Kulturen und Prozesse – ausgewiesen. Die so skizzierte ‚Innenentwicklung‘ wird im fünften Schritt um eine ‚Außenentwicklung‘ ergänzt. Dabei werden die Herausforderungen der Entwicklung bzw. des Managements von Bildungsnetzwerken ausgewiesen. Abschließend werden Konsequenzen für weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten gezogen. Insgesamt ergibt sich der folgende Argumentationsgang:

- 1 Berufsbildende Schule: Starker Partner in der Region?
- 2 Regionale Berufsbildungsnetzwerke: Begriff, bildungspolitische Aktualität und Potenziale
 - 2.1 Begriff des regionalen Berufsbildungsnetzwerkes
 - 2.2 Bildungspolitische Aktualität regionaler Berufsbildungsnetzwerke
 - 2.3 Begründete Vermutungen zu den Potenzialen regionaler Berufsbildungsnetzwerke
- 3 Gestaltung der Infrastruktur regionaler Berufsbildungsnetzwerke
 - 3.1 Gestaltung der ökonomischen & politischen Infrastruktur: Neue Steuerungsmodelle & neue Modi der Produktion regionaler Berufsbildungspolitik
 - 3.2 Gestaltung der sozialen Infrastruktur: Design von Praxisgemeinschaften
 - 3.3 Gestaltung der Wissens- und IT-Infrastruktur: Wissensmanagement & IT-Einsatz
- 4 Innen- und Außenentwicklung unter Berücksichtigung von berufsbildenden Schulen als fokalem Punkt eines regionalen Berufsbildungsnetzwerkes
 - 4.1 Innenentwicklung: Gestaltung von Schule in regionalen Netzwerken
 - 4.2 Außenentwicklung: Management von Berufsbildungsnetzwerken
- 5 Ausblick

2 Regionale Berufsbildungsnetzwerke: Begriff, bildungspolitische Aktualität und Potenziale

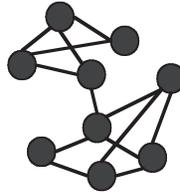
2.1 Begriff des regionalen Berufsbildungsnetzwerkes

Ein regionales Berufsbildungsnetzwerk besteht – in einer allgemeinen Annäherung – aus einer Menge von Institutionen aus der Region⁵, die mit Bildung befasst sind⁶ und zwischen denen eine Reihe von Relationen wie z.B. politischer Einfluss, Austausch von Wissen, Freundschaft oder informationstechnische Beziehungen besteht.⁷

lung berufsbildender Schulen in der „Bildungsoffensive Bayern“ (Bayern), „ProReKo“ (Niedersachsen), „rbz – regionale Berufsbildungszentren“ (Schleswig-Holstein). Siehe auch die Recherche bei Kurz 2002.

- 3 Vgl. BLK 2001; BLK 2002.
- 4 Vgl. Schlegel, Generalsekretär der BLK, im Vorwort zu BLK 2002.
- 5 Zum Begriff der Region vgl. Wilbers 2000h, S. 13f.
- 6 Die hier gewählte allgemeine Formulierung „mit Bildung befasst sein“ deckt sechs Typen von Institutionen ab: In der ersten Dimension können Institutionen nach ihrem Formalziel mit den Ausprägungen „öffentliche Interessen“, „partikulare Interessen“ und „erwerbswirtschaftliche Interessen“ klassifiziert werden. In der zweiten Dimension können Institutionen danach klassifiziert werden, ob die Zentralprozesse im Bildungsbereich liegen oder nicht. Diese Typisierung verdeutlicht bereits typische Probleme der Zusammenarbeit: Bezüglich der Zusammenarbeit von Institutionen mit unterschiedlichen Formalzielen (z.B. Unternehmen – Schule) ergibt sich beispielsweise – analog des Problems der interkulturellen Vertrauensbildung – das Problem der ‚irrationalen‘ Vertrauensbildung, d.h. die Ausbildung von Vertrauen wird dadurch erschwert, dass die Personen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Referenzsysteme reflektieren. Institutionen mit ähnlichen Zentralprozessen können vergleichsweise schnell in eine Markt- oder Ressourcenkonkurrenzsituation geraten, ihnen bieten sich aber auch vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit nach der Logik von Businessmodellen.
- 7 Siehe ursprünglich Wilbers 1998, S. 81ff.. Detaillierte Beschreibung bei Wilbers 2000h; Twardy/Wilbers 2000; Hambusch/Limpke/Wilbers 2001.

Abbildung 1
Ein Netzwerk



Die Relationen zwischen den Institutionen eines Netzwerkes können relativ dauerhaft sein, wie z.B. die Beziehung zwischen einer Schule und ihrer Schulaufsicht. Sie können aber auch temporär sein, wie z.B. bei der Durchführung eines Projektes zwischen Schule und Unternehmen. Aus der Forschung zu Policy-Netzwerken ist bekannt, dass dauerhafte Netzwerke die Gefahr von Abschottung und Versteinerung bergen.⁸ Zwischen den beteiligten Institutionen können starke oder schwache Beziehungen bestehen. Starke Beziehungen („strong ties“) bieten zwar eine gute Grundlage für die Entwicklung von Vertrauen, erfordern jedoch hohe Aufmerksamkeit durch einen Akteur, so dass die Zahl der starken Beziehungen eines Akteurs begrenzt ist.⁹ Netzwerke sind grundsätzlich offene Strukturen. Sie werden auf der Grundlage von Zielen und den aufgrund dieser Ziele relevanten Betroffenen und Beteiligten (Stakeholdern), wie weiter unten beschrieben, abgegrenzt.

„Regionale Berufsbildungsnetzwerke“ bezeichnet ein Konstrukt, das extensional eine Klasse weiterer Begriffe abdeckt, d.h. das Konstrukt tritt mit einem integrierenden Anspruch an:

- Die **Zusammenarbeit im dualen bzw. trialen System**, die ‚Lernortkooperation‘¹⁰, meint das Mit-, Gegen- und Nebeneinander von berufsbildender Schule, Betrieb und überbetrieblicher Berufsbildungsstätte in der Berufsausbildung. In Deutschland¹¹ gibt es diesbezüglich eine relativ lange Forschungs-, Entwicklungs- und Erprobungstradition, die zur Zeit vornehmlich im Programm „Koope-ration der Lernorte in der beruflichen Bildung“ (Kolibri)¹² gebündelt wird. In der Schweiz gibt es vergleichbare Tradition kaum, wenngleich mir keineswegs klar erscheint, ob es sich hier nicht zumindest stellenweise um ein rein sprachliches Problem handelt.¹³ In den Arbeiten zum neuen schweizerischen Berufsbildungs-

8 „Da Vertreter unterschiedlicher Institutionen und Verwaltungszweige in einem Policy-Netzwerk zusammenarbeiten, ihre gegenseitige Kontrolle abbauen und nach außen zusammenhalten, bergen Policy-Netze stets die Gefahr zunehmender Erstarrung und Abschottung in sich. Diese Verfestigung trägt nicht selten zur Versteinerung von Politikfeldern bei, deren Akteure bei allen internen Meinungsverschiedenheiten Interventionen und strukturelle Reformen von ‚ihrem‘ Politikbereich abzuwenden suchen.“ Kevenhörster 1997, S. 361.

9 Vgl. Jansen 2000, S. 39.

10 Vgl. zum Begriff Buschfeld 1994; Stark 2002, S. 15. Zur begrifflichen Neuentwicklung vgl. Wilbers 2000h. Vgl. insbesondere die Übersicht bei Euler 1999d; Pätzold/Walden 1999; Pätzold/Drees/Thiele 1998; Kremer/Sloane 2001, S. 77ff.; Bau/Stahl 2002; Pätzold 2002.

11 Vgl. die zusammenfassende Darstellung bei Euler 1999; Euler 1999d.

12 Vgl. dazu <http://www.blk-kolibri.de>.

13 Der Terminus „Lernort“ und in Folge der Terminus „Lernortkooperation“ geht auf die diplomatische Begriffsbildung des Deutschen Bildungsrates zurück. Er ist nur im deutschsprachigen

gesetz und der anschließenden Vernehmlassung wird diese Thematik allerdings – wie weiter unten skizziert – deutlich vitalisiert. Im Programm Kolibri¹⁴ ließen sich eine Fülle von konkreten Beispielen für diese Zusammenarbeit anführen.

- Die **Zusammenarbeit von Betrieben und Schulen in vollzeitschulischen Berufsbildungsgängen** kann als bedeutende Reformoption für die berufliche Bildung begriffen werden. In Deutschland ist für die vollschulische Berufsausbildung seit längerem die Bezeichnung „Berufsfachschulen“ üblich. Sie vermitteln in der vollqualifizierenden Variante einen Abschluss nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HwO) oder aber außerhalb dieser Gesetze.¹⁵ Letztere sind in etwa vergleichbar mit den Berufsfachschulen, die der Entwurf des neuen Berufsbildungsgesetzes (BBG Art. 14) in der Schweiz vorsieht.¹⁶ In Österreich¹⁷ ist der Begriff der Berufsfachschulen nicht üblich, angesprochen sind hier die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS, z.B. Handelsschulen) und die höheren berufsbildenden Schulen (BHS, z.B. Handelsakademien).¹⁸ Während in Österreich die Diskussion um Übungsfirmen bzw. Simulation in Schulen zu dominieren scheint¹⁹, wird in der Schweiz²⁰ und in Deutschland²¹ die „Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Bildungsgängen“ – so ein Maßnahmenbereich im Programm Kolibri – diskutiert. In Deutschland und der Schweiz werden so Betriebspraktika bzw. schulexterne Ausbildungsphasen, Zusammenarbeit der

Raum verbreitet. In der Romandie konnte der Terminus kaum Fuß fassen. Projekte, die die Zusammenarbeit von Betrieben und Schulen herausstellen – wie z.B. Partenariat Ecole-Entreprise des Centre intercommunal de formation des Montagnes neuchâtelaises und des Centre professionnel du Littoral neuchâtelais – werden auch dort durchgeführt. Es wird von verschiedenen Seiten nahegelegt, verstärkt den Terminus „Alternance“ anzuwenden, was auch stärker an die Diskussion in der EU anschlussfähig erscheint (vgl. Rothe 2001). So lautet beispielsweise der Titel des Hefts 1, 2001, der schweizerischen Zeitschrift Panorama „Alternance“. Im Editorial wird allerdings darauf hingewiesen, dass damit „das ganze Spektrum an Kombinationsmöglichkeiten von Theorie und Praxis in Bildungsprozessen“ (Minder 2001, S. 4) angesprochen werden soll. So sollen hier neben der Ausbildung im dualen System auch die schweizerische Ausbildung im Gesundheits- und Sozialbereich (vgl. Pollack 1998, Schlatter 1997), die Entwicklungen in den Berufsfachschulen (vgl. Gindroz 2001) sowie die berufspraktische Bildung (vgl. Amos 2001) erfasst werden. Allerdings wird gleichzeitig vermerkt, dass sich die „theoretischen Ansätze des Alternierens noch im Embryonalzustand“ (Amos 2001, S. 7) befänden.

14 Vgl. <http://www.blk-kolibri.de>.

15 Vgl. Hahn 1998; Euler 2000; Reinisch 1999b; Zimmer 2000.

16 Siehe insbesondere die Botschaft zum neuen BBG: Schweizerischer Bundesrat 2000, S. 5720ff. Zu den Ergebnissen des Vernehmlassungsverfahrens des BBG betreffend die Berufsfachschulen vgl. Schweizerischer Bundesrat 2000, S. 5706. Die nationalrätliche Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (WBK) hat inzwischen beschlossen, die Dreiteilung in Art. 14 des Gesetzentwurfes in Berufslehre, Berufsfachschule und berufspraktische Bildung aufzugeben.

17 Vgl. Schneider 2001, Schermaier 2001.

18 Einen Vergleich der vollschulischen Berufsausbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Entstehungsgeschichte liefert Rothe 2001, S. 139ff.

19 So sehen der Lehrplan der Handelsschule (BGBl. 895/94) bzw. der Handelsakademie (BGBl. 895/94) ein freiwilliges Kurzpraktikum von vier Wochen vor, das in den Schulferien zu absolvieren ist. Der Umgang mit Übungsfirmen hat demgegenüber einen größeren Stellenwert.

20 Vgl. Jäger 2001.

21 Vgl. Euler 2000.

Schule mit der Wirtschaft bzw. ihren Organisationen im Bereich der Curriculumentwicklung und des Prüfungswesens entwickelt und erprobt. Als beispielhaftes Projekt ist in der Schweiz das Bundesprojekt „Einführung der Berufsfachschulen“²² der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses II zu nennen. Für Deutschland lassen sich beispielhaft die Projekte „Förderung arbeitsprozessbezogener Kompetenzvermittlung zwischen den Lernorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb (FÖRAK)“ oder „Kooperative Ausbildung zum Technischen Assistenten Informatik (KA-TAI)“ im Rahmen des Programms Kolibri anführen.

- **Ausbildungsverbände** haben – diesbezüglich durchaus den vollzeitschulischen Berufsausbildungen vergleichbar – eine Ergänzungsfunktion, wenn, wie in Deutschland oder der Schweiz, der Primat des dualen bzw. trialen Systems gilt. Sie geraten dementsprechend dann verstärkt in das politische Blickfeld, wenn es zu sektoralen oder regionalen Engpässen auf dem Ausbildungsmarkt kommt. In der Schweiz wurden im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses I, d.h. „ein auf kurzfristige Wirkung angelegtes Notprogramm zur Verbesserung des engen Lehrstellenmarktes von Mitte der 90-er Jahre“²³, Ausbildungsverbände verstärkt vom Bund gefördert.²⁴ Die Projektgruppe Verbundkonzepte der Deutsch-Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK) hat zur Unterstützung von Verbundmodellen das Handbuch *Ausbildungsverbund / Junior Power – Human Resource Management* herausgegeben.²⁵ In ihm werden die drei Grundmodelle der schweizerischen Diskussion, die Ergänzungsausbildung (Lehrbetrieb – Partnerbetrieb bzw. Lernstatt), der Kleinverbund (starres Leitfirmenmodell, verteiltes Leitfirmenmodell, wechselndes Leitfirmenmodell) sowie der Grossverbund (Ausbildungsgemeinschaft) unterschieden. Dabei werden explizit neue Zusammenarbeitsmodelle zwischen Betrieben und Berufsschulen (z.B. Phasenmodelle, degressive Modelle) thematisiert. In Deutschland hat die Bundesregierung entsprechend der Koalitionsvereinbarung ein „Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher“ aufgelegt, in dem Ausbildungsverbänden eine große Bedeutung zukommt.²⁶ Trotz des Schwerpunktes in Ostdeutschland handelt es sich – wie auch die Förderung in den Ländern zeigt²⁷ – keineswegs mehr um ein ostdeutsches Phänomen. Hinzu kommen sektorale Anstrengungen, wie z.B. das Programm Love-IT (Lernortverbände für IT- und Medienberufe) in Niedersachsen. Eine Fülle konkreter Beispiele enthält der Band *Regionale Kooperation für Arbeitsplätze – Good Practice in den neuen Ländern 2001*.²⁸
- Die **regionale Zusammenarbeit zwischen Schulen** wurde im berufsbildenden Bereich in Deutschland in den letzten Jahren vor allem nach der Einfüh-

22 Siehe <http://www.bfs.ch>.

23 Gertsch/Gerlings 2001, S. 7.

24 Der Lehrstellenbeschluss I weist explizit in Art. 2c darauf hin, dass für die Schaffung von Ausbildungsverbänden Beiträge ausgerichtet werden (vgl. LSB I). Die entsprechende Verordnung weist noch mal auf den Zweck „das Lehrstellenangebot zu erhalten und auszuweiten“ hin (LSV 1997).

25 Vgl. DBK 1998.

26 Vgl. dazu insbesondere die Ausführungen in den Richtlinien zum Programm (vgl. SPR 1999).

27 Vgl. BMBF 2001, Tabelle 14/1.

28 Vgl. BIBB 2001. Für die Schweiz ist beispielhaft auf Aprentas, den größten Ausbildungsverbund in der Region Basel mit ca. 630 Lehrlingen in 15 Lehrberufen (Stand März 2002), hinzuweisen.

rung der neuen IT-Berufe 1997 relevant. Da diese Berufe sowohl kaufmännische als auch gewerblich-technische Anteile und gemeinsame Kernqualifikationen haben, fand die Beschulung in einigen Regionen – oft nach längeren Auseinandersetzungen – in Zusammenarbeit einer Schule mit kaufmännischer Tradition und einer gewerblich-technischen Schule statt. In der Schweiz gewinnt die Zusammenarbeit von Schulen der Sekundarstufe II, beispielsweise von Gymnasien und Berufsschulen, in sog. Bildungszentren (centres de formation professionnelle) zunehmend an Bedeutung.²⁹ Neben dieser stufengleichen („horizontalen“) Zusammenarbeit dürfte zur Bewältigung von Übergangsproblemen der („vertikalen“) Zusammenarbeit berufsbildender Schulen mit vor- oder nachgelagerten Schulen eine Relevanz zukommen.³⁰

- Bezüglich der regionalen **Kooperation zwischen Einrichtungen der Benachteiligtenförderung von Wirtschaft und Schule** weist eine Expertengruppe der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) darauf hin, dass der Erfolg der existierenden unterschiedlichen Förderangebote zur sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher³¹ häufig unter einem unabgestimmten Handeln vor Ort leide.³²
- **Regionale Kooperationsverbände in der Weiterbildung** werden seit längerem intensiv erforscht.³³ Der Ansatz der Weiterbildungsverbände trifft sich hier mit einer Tradition des regionalen Ansatzes in der Weiterbildungsforschung. Nach empirischen Untersuchungen³⁴ dominiert in der Weiterbildung im Leistungsspektrum die gemeinsame Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, ist die Zusammenarbeit eher lose organisiert und stehen gemeinsame Sitzungen und Absprachen bezüglich Veranstaltungen und der Herausgabe gemeinsamer Programme im Vordergrund.
- **Lernende Regionen**³⁵ fokussieren primär ökonomische Zielsetzungen oder aber behandeln ökonomische und pädagogische Zielsetzungen ähnlich gleichgewichtig. So verstehen DÖRING/JANTZ/MESSMER lernende Regionen als „eine neue Form der Partnerschaft im Bereich der beruflichen Bildung, die sich sowohl Fragen der beruflichen Bildung als auch der regionalen Entwicklung widmen und diese miteinander verknüpfen.“³⁶ Lernende Regionen werden

29 Vgl. Abbondio/Wettstein 2002.

30 Vgl. beispielsweise die Anstrengungen der Deutsch-schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz bezüglich der Schnittstelle/Nahtstelle zwischen Volksschule und Berufsbildung. Vgl. DBK 2000.

31 Vgl. insbesondere Schrader 1999, Enggruber 1999, BLK 1999.

32 Vgl. BLK 1999a.

33 Vgl. Faulstich 1997; Faulstich 1997a; Faulstich/Zeuner 1999; Zeuner 2000; Wegge 1996; Wegge/Weber 1999; Miller 2001; Schiersmann 1997; Teichler 1997; Dehnbostel 2001; Benzenberg 1997; Benzenberg 1999. Für den methodologischen Zugriff vgl. insbesondere Jütte 2001; Faulstich/Vespermann/Zeuner 2000; Faulstich/Zeuner 2001. Netzwerke erscheinen in dieser Diskussion auch deswegen besonders interessant, weil diese Diskussion lange Zeit durch den Markt-Staat-Gegensatz ‚gelähmt‘ wurde. Institutionenökonomisch stehen Netzwerke aber genau zwischen Markt und Staat (Hierarchie).

34 Vgl. Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001.

35 Vgl. Morgan 1997; Stahl/Schreiber 1999; Dobischat/Husemann 1997; Dobischat/Kutscha 2000; Scheff 1999; Florida 1995; Hassink 1997; Nyhan/Attwell/Deitmer 2000; Deitmer/Eicker 2001; Seyfried/Kohlmeyer/Furth-Riedesser 1999.

36 Döring/Jantz/Meßner 1997, S. 387.

manchmal schon als Allheilmittel gegen ökonomische Disparitäten, Bildungsdisparitäten oder sonstige Ungleichheiten gehandelt. Ausgereifte Modelle und empirische Daten sind hingegen rar.³⁷

2.2 Bildungspolitische Aktualität regionaler Berufsbildungsnetzwerke

Berufsbildungsnetzwerke genießen aktuell international eine Wertschätzung. In der **Schweiz** wurde die Bedeutung des dualen bzw. trialen Systems im Schweizer Berufsbildungsdelphi³⁸ sowie in der Vernehmlassung zum neuen Berufsbildungsgesetz³⁹ nachhaltig unterstrichen. Im Rahmen der Neuformulierung des Berufsbildungsgesetzes wurden eine Reihe von Expertenkommissionen eingerichtet.⁴⁰ Unter anderem hatte die Untergruppe „Verhältnis Schule/Praxis“ das Mandat „Problemanalyse und Lösungsvorschläge zur Zusammenarbeit von Theorie und Praxis: Lernortkooperation – Eliten und Problemgruppen“.⁴¹ Es wird folgende generelle Aussage getroffen: „Die Berufsschulen haben zwar einen eigenständigen Bildungsauftrag, sind jedoch nicht verantwortliche Partner der beruflichen Grundausbildung (Ausnahme Handelsmittelschulen und Lehrwerkstätten). Der Gesetzgeber hat bei der Zuordnung der Bildungsaufgaben der Berufsschule eine komplementäre Rolle zugeordnet. Diese „Systemschwäche“ äussert sich durch eine spürbare, oft auf Gegenseitigkeit beruhende Fehleinschätzung des Partners, mit der Folge, dass die praktische und theoretische Seite ihre Ausbildungsaktionen autonom führen.“⁴² Die Ausgangslage wird wie folgt analysiert: „1. Unter Einhaltung der Zeit- und Kostenanteile der einzelnen Lernorte besteht in der beruflichen Grundausbildung zuwenig Flexibilität. ... 2. Gewerblich-industrielle, kaufmännische, hauswirtschaftliche Berufe sowie Berufe der Krankenpflege, des Sozialbereichs und der Kultur haben je unterschiedliche Vorstellungen von Lernorten und der Kooperation untereinander. ... 3. Der Einzelbetrieb ist zunehmend überfordert, die ganze Ausbildung zu bieten. ... 4. Für die Berufsschulen gibt es keine Vorschriften zur Lernortkooperation.“⁴³ Im Schlussbericht der Expertenkommission werden die folgenden Empfehlungen ausgesprochen: „1. Es ist die raumzeitliche Organisation der Ausbildungsteile der Lernorte zu flexibilisieren. ... 2. Es sind Programme zur Entwicklung der Lernortkooperation zu starten mit dem Ziel, die Ausbildungseffizienz zu erhöhen. ... 3. Es soll der Gesetzgeber die Berufsschule als Institution bezeichnen, die für die Koordination der Ausbildungsziele besorgt ist. ... 4. Es sind Leitbetriebe als Manager der Ausbildung über mehrere Lernorte zu bezeichnen.“⁴⁴

37 Vgl. auch Dobischat/Kutscha 2000, S. 202. In den Duisburger Forschungsaktivitäten knüpft man damit an die Tradition (regionaler) Informationssysteme in der Berufsbildung an. Vgl. Dobischat 1993; Dobischat/Kutscha 2000; Kutscha 1998; Kutscha 1998a; Kutscha 1999. Dieser Diskussionszusammenhang führt – in der Sprache dieses Beitrages – zur Frage des regionalen Wissensmanagements zwischen Akteuren der Berufsbildungspolitik.

38 Vgl. GFS 2001.

39 Vgl. Schweizerischer Bundesrat 2000, S. 5704ff.

40 Vgl. Dubs 1999.

41 Vgl. Fritz u.a. 1998.

42 Fritz u.a. 1998, S. 2.

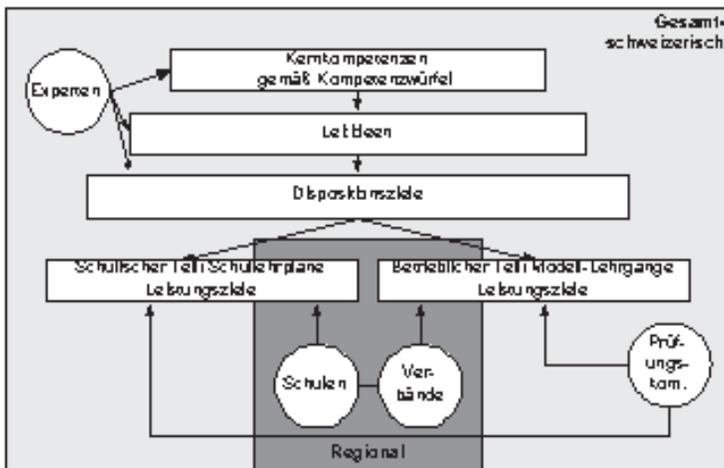
43 Fritz u.a. 1998, S. 3.

44 Fritz u.a. 1998, S. 4.

Der Artikel 1 des Entwurfes des BBG formuliert einen allgemeinen Zusammenarbeitsgrundsatz: „Die Berufsbildung ist eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (Sozialpartner, Berufsverbände, andere zuständige Organisationen und andere Anbieter der Berufsbildung).“ (BBG Artikel 1 lit. 1.) Es wird weiter bestimmt, dass dieser allgemeine Grundsatz auch für die Lernorte (Betrieb, Berufsschule und überbetriebliche Kurse) gilt. Der Lehrstellenbeschluss II⁴⁵ stellt nicht nur eine Weiterführung des Lehrstellenbeschlusses I dar, sondern soll auch den Übergang zum neuen Berufsbildungsgesetz unterstützen. Er hat zum Ziel, „a. das Lehrstellenangebot erhöhen und strukturelle Probleme auf dem Lehrstellenmarkt lindern; b. die tatsächliche Gleichstellung von Frau und Mann fördern; c. neue Formen der Zusammenarbeit in der Berufsbildung erproben; d. Reformen im Übergang zum revidierten Berufsbildungsgesetz vorbereiten.“⁴⁶

Für die Berufslehre werden bei der Reform mehrere Modelle entworfen (Modelllehre Informatik, KV-Lehre usw.). Das Modell der kaufmännischen Grundbildung⁴⁷ sieht vor, dass die für Betrieb und Schule geltenden Ausbildungsziele, die im sog. Kompetenzwürfel veranschaulicht werden, auf den drei Ebenen „Leitidee“, „Dispositionsziele“ und „Leistungsziele“ konkretisiert werden. Dabei werden erst in der letzten Ebene die Leistungsziele getrennt für Schule und Betrieb konzipiert, wobei ein Teil der Leistungsziele gesamtschweizerisch, ein anderer Teil regional fixiert wird.

Abbildung 2
Curriculare Vorgaben in der Reform der kaufmännischen Grundausbildung



45 Vgl. LSB II.

46 Die Evaluation der Startphase des Lehrstellenbeschlusses zeigt jedoch, dass hier nur wenige Projekte auszumachen sind, „die explizit auf die Vorbereitung bzw. das Konzipieren und Austesten neuer Ansätze des nBBG ausgerichtet sind“ (Gertsch/Gerlings 2001, S. 29).

47 Zur Reform der kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz vgl. den Überblick bei Nenniger/Summermatter 2001. Siehe auch Dörig 2001.

Aus der Perspektive des Konzepts des regionalen Berufsbildungsnetzwerkes sind folgende Innovationen in der schweizerischen Reform der kaufmännischen Grundausbildung hervorzuheben:⁴⁸

- Es werden nationale Vorgaben (Tronc commun; gesamtschweizerische Leistungsziele) und regionale bzw. lokale curriculare Vorgaben (lokale Leistungsziele) kombiniert, was bezüglich der Berufsschule der Vorstellung von Teilautonomie im Lehrplanbereich entspricht.
- Schule und Betrieb bzw. Verbund haben gemeinsame curriculare Bezugspunkte (Leitideen und Dispositionsziele).
- Die zeitliche Anordnung des beruflichen Unterrichts erfolgt durch den regionalen Verbund von Betrieben, Verbänden und Schulen.
- Ausbildungseinheiten, d.h. gemäß Reglement „von der Schule durchgeführte fächerübergreifende Lerneinheiten“⁴⁹ und Prozesseinheiten, d.h. gemäß Reglement „vom Betrieb allein bzw. von Betrieb und Schule gemeinsam durchgeführte Lerneinheiten zu betrieblichen Arbeitsabläufen“, stellen „neue Elemente ... für die Lernorganisation“⁵⁰ dar, die die regionale Zusammenarbeit betonen.
- Nach dem ersten Lehrjahr findet eine Standortbestimmung in Lehrbetrieb und Schule statt. Dabei wird überprüft, ob das gewählte Profil (z.B. Kauffrau Basisbildung oder Kauffrau erweiterte Grundbildung) fortgesetzt werden sollte. Dabei ist die Schule federführend.
- Die Lehrabschlussprüfung ist so ausgelegt, dass die in Schule und Betrieb erworbenen Kompetenzen je zu fünfzig Prozent gewichtet werden.

Wenn in diesem Lichte die Erforschung, Entwicklung und Erprobung von Berufsbildungsnetzwerken relativ neu erscheint, liegen in der Schweiz eine Fülle von Erfahrungen mit der regionalen Steuerung der Berufsbildung sowie der – weiter unten skizzierten – Anwendung von neuen Steuerungsmodellen in Schulen vor.

In **Deutschland** ist hingegen die Diskussion um neue Steuerungsmodelle relativ neu und hat zur Zeit ein starkes Gewicht. Experten weisen Deutschland – nicht nur dem Schulwesen – diesbezüglich einen deutlichen Modernisierungsrückstand aus.⁵¹ Es verwundert so gesehen kaum, dass zur Zeit – wie eingangs beschrieben – politische Initiativen unternommen werden. Auch in der Diskussion um Lebenslanges Lernen⁵² hat regionale Kooperation einen großen Stellenwert.

48 Vgl. auch die Ausführungen zur Lernortkooperation bei Renold 2001, S. 87f.

49 In den Erläuterungen heißt es: „Ausbildungseinheiten organisiert die Schule als Teil des Unterrichts. Sie benutzt Ausbildungseinheiten als organisatorisches und lehrplanmässiges Instrument. Die einzelnen Schulen oder die Schulen einer Region definieren zusammen mit den Betrieben und/oder Verbänden die fächerübergreifenden Themen und Prozesseinheiten, die Lernziele, welche mit diesen Ausbildungseinheiten erreicht werden sollen. Danach legen die regionalen Ausbildungspartner (Betriebe, Branchengruppen, Schulen) Lernort und Lernorganisation fest. Im ganzen Vorgang ist die Schule federführend. ... Auch die Betriebe oder Branchen oder Verbände betreiben etwa im Rahmen der Überbetrieblichen Kurse einen Teil ihrer Ausbildung als Ausbildungseinheiten. Dabei behandeln diese ausschliesslich betriebliche Abläufe (= Prozesse). Die Ausbildungseinheiten sind somit Prozesseinheiten.“

50 Renold 2001, S. 34.

51 BLK 2001.

52 Die kontinentale Diskussion um lebenslanges Lernen wird beherrscht von der Konzeption des „Lifelong Learning for all“ der OECD (1996). In Deutschland hat insbesondere Dohmen (1996; 1996a, 1996b, 1997, 1999) diese Diskussion aufgenommen. Im Kontext der Bildungsnetzwerke werden insbesondere Probleme der Transition relevant. Die OECD unterscheidet dabei „four

Gerade im deutschen Diskurs dient das Berufsbildungssystem Dänemarks und der Niederlande als häufiger Referenzpunkt. Bemerkenswert am neuen Modell der Berufsbildung in **Dänemark** ist vor allem der starke Einfluss der Sozialparteien auf das Bildungssystem in Kombination mit Schulen, die über eine vergleichsweise hohe Lehrplan- und Budgetautonomie verfügen.⁵³ Als Referenzpunkt in der Diskussion dient auch häufig das Beispiel der **Niederlande**.⁵⁴ In den Niederlanden wurden mit der Einführung des Gesetzes über Erwachsenenbildung und Berufsbildenden Unterricht (Wet Educatie en Beroepsonderwijs, WEB)⁵⁵ neben einer nationalen Qualifikationsstruktur die regionalen Ausbildungszentren (ROC) eingeführt. Die relativ autonomen ROC bieten Ausbildungsangebote auf allen Sektoren an, können ‚Kontraktaktivitäten‘ mit Betrieben und anderen Kunden, vor allem Arbeitsämtern, entfalten und sollen die Entwicklung von Netzwerken in der Region unterstützen.⁵⁶

Jenseits dieser berufsbildungspolitischen Reformdiskussion können regionale **Berufsbildungsnetzwerke als Reflex auf Megatrends** verstanden werden. Im Bildungsbereich spiegeln sich – wie auch in der Wirtschaft mit der zunehmenden Bedeutung von Unternehmensnetzwerken – demnach umfassende, gesamtgesellschaftliche Strukturwandlungen in Richtung auf eine „Netzwerkgesellschaft“ (Castells) wider.⁵⁷ Die Regionalisierung hingegen kann andererseits als Pendant des Megatrends der Globalisierung verstanden werden.⁵⁸

2.3 Begründete Vermutungen zu den Potenzialen regionaler Berufsbildungsnetzwerke

Unabhängig von der Frage, ob sich Berufsbildungsnetzwerke ‚von selbst‘ einstellen werden – wie es die Megatrends nahe legen – oder nicht, stellt sich die Frage nach den Potentialen regionaler Berufsbildungsnetzwerke.⁵⁹ Bezüglich der Wirkungen bzw. in anderer Perspektive der Ziele regionaler Berufsbildungsnetzwerke werden folgende Thesen aufgestellt.

1. Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein begünstigender Kontext für die **Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen in der Berufsbildung**.
2. Regionale Berufsbildungsnetzwerke stellen ein **Instrument zur Differenzierung** in und durch Berufsbildung dar.
3. Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein Instrument zur **Abfederung von Transitionsproblemen** im Berufsbildungssystem.

major types of transition: from one education or learning institution or programme to another; from education to work; from unemployment or inactivity to work; and from one job to another.“ (OECD 1996, S. 125). Siehe auch Achtenhagen/Lempert 2001.

53 Vgl. UVM 2000; Bertelsmann Stiftung 1999. Das Beispiel Dänemark fand auch in der Schweiz Beachtung, vgl. etwa CS 2001, S. 10; Minder 2001a.

54 Zur Würdigung vgl. Baethge u.a. 1999, S. 43.

55 Vgl. OCenW 1996.

56 Vgl. Hövels/Kutscha 2001; Frommberger 1998; Frietman/Hövels 1997.

57 Vgl. Castells 1996.

58 Vgl. Menzel 1998.

4. Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein Mittel zur **Abschwächung quantitativer Probleme** (z.B. ungünstiger Angebots-/Nachfragerelationen) in der Berufsbildung.
5. Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein Beitrag zu einer **höheren Wirtschaftlichkeit** der Berufsbildung und ein Instrument der **Regionalentwicklung**.

Ad 1: In der Berufsbildungsforschung herrscht Einigkeit, dass zur Erlangung der Berufsreife die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen notwendig erscheint. Lempert bestimmt als „didaktischen Kern einer erfolgversprechenden Berufsausbildung“ das „Prinzip der Rotation, d.h. des fortgesetzten periodischen Wechsels zwischen Prozessen (auch inhaltlich) koordinierten systematischen und kasuistischen Lernens, dessen Verbindung allein die Aneignung professioneller Kompetenzen sichert.“⁶⁰ Mit dem Prinzip der Rotation wird nicht selten die Rotation in Institutionen – meist Schule und Betrieb – verbunden. Dies erweist sich aber – wie die Analyse von Achtenhagen⁶¹ in Fortführung anderer grundlegender Kritiken⁶² zeigt – als ein institutioneller Fehlschluss. Systematisches Lernen und kasuistisches Lernen müssen nicht zwangsläufig an bestimmte Institutionen gebunden werden und verlangen auch nicht grundsätzlich mehrere Institutionen. Dies würde auch alle Anstrengungen zur Verbindung von kasuistischem und systematischem Lernen in einer Institution – etwa im Bereich der didaktischen Gestaltung von Lernbüros – ad absurdum führen. Die ‚Handlungsllogik‘ (Formalziele) der jeweiligen Institutionen scheint jedoch bestimmte Lernprozesse näher zu legen bzw. einfacher zu machen als andere. So schliesst Lempert: „Lernorte und Ausbildungsträger hingegen können je nach den gegebenen Verhältnissen flexibel gewählt werden und häufig mehr als nur zwei Partner umfassen. Zwar erscheinen in der Regel öffentliche Schulen für systematisches Lernen und private Betriebe für kasuistisches Lernen besonders geeignet, doch grundsätzlich kommen beide Einrichtungen und Träger ..., auch andere Lernorte für beides in Betracht“.⁶³

Ad 2: Berufsbildungsnetzwerke scheinen einen deutlichen Beitrag zur differenzierten Förderung von leistungsstarken und -schwächeren Lernern leisten zu können. In der deutschen Diskussion um die Förderung leistungsstarker Jugendlicher wird – vermutlich nach dem Vorbild auch des dänischen Modells – die

59 Siehe auch Wilbers 2001f, Wilbers 2002e. Die Stützung der Thesen kann hier nur skizzenhaft erfolgen. Wenn hier auf die Potentiale abgehoben wird, heisst dies nicht, dass es nicht auch klare Grenzen der Leistungsfähigkeit von Netzwerken gebe. Vgl. bspw. Schubert u.a. 2001, S. 21ff.; Faulstich 2002; Miller 2001; Miller 2002.

60 Lempert 1995, S. 229.

61 Achtenhagen (1996) wählt zwar für die Lernprozesse eine andere Typologie. Die abstrakte Argumentationsfigur der mangelnden Abbildbarkeit von Lernprozessen bzw. -typen und Institutions(typen) hebt dies nicht aus. Allerdings stimme ich der Schlussfolgerung Achtenhagens, „Genau dieser Sachverhalt ist der Grund dafür, daß es zur Zeit darauf ankommt, die Qualität der beruflichen Lehr- und Lernprozesse in den Vordergrund zu rücken und die politisch-institutionellen Aspekte zurücktreten zu lassen, die immer wieder die berufs- und die wirtschaftspädagogische Diskussion beherrscht haben.“ (Achtenhagen 1996, S. 604f.), keineswegs zu.

62 Vgl. ausführlich Wilbers 2000. Siehe Kell/Kutscha 1983; Beck 1984; Sloane/Twardy/Buschfeld 1998, S. 222ff.

63 Lempert 1995, S. 229.

Bedeutung von Zusatzqualifikationen herausgestellt. Erste Erfahrungen aus dem Modellversuch ANUBA⁶⁴ in Niedersachsen zeigen, dass Jugendliche Zusatzqualifikationen dann vornehmlich attraktiv finden, wenn sie von einem bekannten außerschulischen Partner, wie der Kammer oder einem bedeutenden Hersteller wie z.B. Cisco, durchgeführt bzw. zertifiziert werden und in diesem Sinne zumindest eine Teilvorwegnahme eines Weiterbildungsangebotes des außerschulischen Partners zeigen. Gleichzeitig wird deutlich, dass dies für die Lehrkräfte der Schule zum Teil erhebliche Kooperationsanstrengungen und neue Kooperationsbezüge verlangt. Für den Bereich der Förderung benachteiligter bzw. leistungsschwächerer Jugendlicher wurde bereits darauf verwiesen, dass eine deutsche Expertengruppe der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) darauf hinweist, dass der Erfolg der existierenden unterschiedlichen Förderangebote zur sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher häufig unter einem unabgestimmten Handeln vor Ort leide.⁶⁵ Für die Schweiz kann hier auf die Erfahrungen mit dem Pilotprojekt KGL (Kaufmännische Gesamtlehre)⁶⁶ oder dem Bildungsnetzwerk im Kanton Zug⁶⁷ verwiesen werden.

Ad 3: Der Zusammenhang zwischen der Bewältigung von Übergangsproblemen im Bildungswesen, wie z.B. der zweiten Schwelle vom Übergang aus dem Berufsausbildungssystem in das weitere Erwerbsleben, und der Zusammenarbeit im Bildungswesen wird vor allem in der Diskussion um lebenslanges Lernen erarbeitet. In der Weiterbildungsforschung wird als Zielsetzung von Weiterbildungsverbänden regelmäßig der Ausbau der Supportstruktur, wie z.B. der Beratung oder transparenzschaffender Maßnahmen, ausgewiesen. Durch eine verstärkte regionale Zusammenarbeit scheint außerdem eine Verbesserung der Bedarfsorientierung, d.h. eine bessere Erkennung regionaler Bedarfe oder frühere Erfassung zukünftiger Qualifikationsanforderungen möglich zu sein.⁶⁸ Zusatzqualifikationen gelten als „mögliche Schnittstelle zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung“⁶⁹. Insbesondere bei größeren Angeboten ist eine Kooperation zwischen

64 Vgl. grundlegend LSW/NLI 2001. Vgl. insbesondere den Überblick bei Hambusch/Limpke/Wilbers 2001

65 Vgl. BLK 1999a.

66 Die kaufmännische Lehre in der Schweiz dauert im Regelfall drei Jahre und richtet sich an Jugendliche aus der Sekundarschule. Die Berufsschule KV Zürich Business School, nach eigenen Angaben die größte Berufsschule in der Schweiz, bietet in Zusammenarbeit mit Lehrfirmen Jugendlichen aus der Realschule im Rahmen des Pilotversuchs KGL (Kaufmännische Gesamtlehre), die Möglichkeit, diesen Lehrabschluss zu erreichen. Die wissenschaftliche Evaluierung weist für das Projekt durchweg positive Daten (z.B. Akzeptanz, Ergebnisse der Lehrabschlussprüfungen, Übernahmekquote) aus. Dabei haben die überwiegend positiv bewertenden Kooperationsbeziehungen eine große Bedeutung für das Pilotprojekt – etwa zur Realisierung der intendierten handlungsorientierten Konzeption. Inwieweit die Kooperationsbeziehungen ‚ursächlich‘ für die positive Datenlage wird, kann mit Hilfe der Evaluationsbefunde nicht geklärt werden. Vgl. Arnold/Miethig 1998.

67 Das Zuger Bildungsnetzwerk richtet sich an Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, selbständig einen Ausbildungsplatz zu finden und die während der Ausbildung auf Unterstützung angewiesen sind. Die Lernenden schließen nach zwei Jahren mit dem Eidg. Anlehrausweis ab und haben die Möglichkeit unter Leitung des Bildungsnetzwerkes ein weiteres Ausbildungsjahr mit der Option des Eidg. Fähigkeitszeugnisses anzuhängen.

68 Vgl. dazu die Arbeiten zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen: www.frequenz.net.

69 BLK 2000b, S. 3.

Schule und Betrieb üblich. In der Umkehrung könnte man mithin vermuten, dass durch die Verbesserung der Zusammenarbeit das Angebot von Zusatzqualifikationen gestärkt wird. Neue Potentiale zur Abfederung von Transitionsproblemen und neue Kooperationsbezüge dürften sich auch ergeben, wenn die zur Zeit in Deutschland in Fortführung des Strukturmodells für den Ausbildungsberuf „Mediengestalter/in“ diskutierten sog. Betriebsfenster, d.h. betrieblich fixierbaren flexiblen Elemente in der Ausbildung als Element eines neuen Strukturmodells für Berufe, realisiert werden.⁷⁰

Ad 4: Die Abfederung quantitativer Probleme des Berufsbildungssystems, d.h. etwa die Erschließung neuer Ausbildungsplätze bzw. die Förderung weiterer Ausbildungsmöglichkeiten, steht in ergänzender Weise vor allem bei Ausbildungsverbunden und vollzeitschulischen Bildungsangeboten im Vordergrund.

Ad 5: Mit dieser These ist die ökonomische Potenzialitätsvermutung von Berufsbildungsnetzwerken angesprochen. Sie hat zwei Aspekte: die Erhöhung der Wirtschaftlichkeit und der Beitrag zur Regionalentwicklung. Berufsbildungsnetzwerke scheinen erstens ein Mittel zur Erhöhung der Wirtschaftlichkeit im Berufsbildungssystem zu sein. Aus Sicht der beteiligten Institutionen sind hier Motivlagen festzustellen, wie sie in der Betriebswirtschaftslehre insbesondere mit Unternehmensnetzwerken, wie z.B. strategischen Allianzen⁷¹ bzw. allgemeiner Unternehmensnetzwerke und Unternehmensverbindungen⁷², verbunden werden. Zu nennen ist hier das Ressourcen-Sharing, wie z.B. die gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten oder Anlagen durch Schulen, überbetriebliche Bildungsstätten, Betriebe und Weiterbildungsträger. Zu ergänzen ist das Burden-Sharing oder das Volumenmotiv, d.h. die Partner teilen sich z.B. bei Entwicklungsprojekten im Bereich des E-Learning Risiken und Kosten oder erreichen erst zusammen eine kritische Masse z.B. von Content oder Lernern. Der zweite Aspekt dieser These betrifft die Regionalentwicklung. Neue Ansätze der Regionalentwicklung setzen nicht mehr wie vormals etwa auf den Ausbau von Verkehrsinfrastrukturen etc. an, sondern betonen die Stärkung der endogenen Potenziale einer Region, den Aufbau bzw. Ausbau von Innovationsnetzwerken bzw. innovativen Milieus.⁷³ Die Feststellung von Regionen mit einer sehr hohen Dichte innovativer Aktivitäten war Ansatzpunkt der Theorie des innovativen Milieus der GREMI (Groupe de Recherche Européen sur les Milieux Innovateurs).⁷⁴ „Das innovative Unternehmen wird gleichsam als Produkt seiner lokalen Umgebung (des ‚Milieus‘) betrachtet, und letzteres als der eigentliche Innovator gesehen.“⁷⁵ „An innovative ‚milieu‘ may be defined

70 Zur Diskussion um neue Strukturmodelle für Berufe vgl. beispielsweise Heidegger/Rauner 1997, S. 20ff. Auch das Modell der curricularen Vorgaben in der Reform der kaufmännischen Grundbildung kann als ein neues Strukturmodell gelten.

71 Vgl. Backhaus/Piltz 1990.

72 Siehe vor allem Sydow (1992); Picot/Reichwald/Wigand (2001). Siehe auch von Burr (1999); Snow/Miles/Coleman (1992); Miles/Snow (1992); Männel (1996); Winkler (1999). Dieser betriebswirtschaftliche Forschungsstand ist jedoch keineswegs nur in dieser Fragestellung relevant, sondern ist insbesondere auch im Bereich der Netzwerkforschung allgemein ausgesprochen ertragreich.

73 Siehe Maier/Tödttling 1996, S. 121f.; Morgan 1997; Koschatzky/Sternberg (2000), Sternberg 2000a.

74 Vgl. Camagni 1991; Crevoisier 1990.

75 Maier/Tödttling 1996, S. 97.

as the set, or the complex network of mainly informal social relationships on a limited geographical area, often determining a specific external ‚image‘ and a specific internal ‚representation‘ and sense of belonging, which enhance the local capability through synergetic and collective learning processes“.⁷⁶

Die hier nur skizzenhaft gestützten Potentiale von Berufsbildungsnetzwerke scheinen mir von gesellschaftspolitischer Relevanz zu sein – eine Behauptung, die freilich selbst erneut gestützt werden müsste. Allerdings: So attraktiv die hier vermuteten Wirkungen sind, so stark muss jedoch auch zur Vorsicht gemahnt werden. Die Erkenntnis- und Datenlage ist zur Zeit alles andere als zufriedenstellend und es erscheint von vorneherein plausibel, dass auch mit Berufsbildungsnetzwerken nicht das Allheilmittel gefunden werden dürfte.

3 Gestaltung der Infrastruktur regionaler Berufsbildungsnetzwerke

Es kann kaum davon ausgegangen werden, dass sich die Aktualisierung der oben angeführten Potentiale von Berufsbildungsnetzwerken von selbst einstellen wird. Im Sinne einer Kontextsteuerung können Bedingungen geschaffen werden, die bestimmte Handlungen der Individuen behindern und erleichtern, d.h. ‚objektive‘ Handlungsräume der Individuen ausgedehnt oder gestaucht werden. Dahinter steht die Vorstellung eines Verhältnisses von Individuum und Institution, die dem Individuum – im Gegensatz zu sog. übersozialisierten Modellen etwa makrosoziologischer Prägung⁷⁷ – auch als Mitglied einer Institution individuelle Entscheidungsräume zubilligt, ihn aber gleichzeitig – im Gegensatz zu sog. untersozialisierten Modellen etwa entscheidungslogischer Art – unter die Wirkung der Kultur stellt. Diese Vorstellung schließt explizit den Fall ein, dass eine Lehrkraft etwa unter der Vorstellung eines bildungstheoretischen Kooperationsverständnisses⁷⁸ trotz widriger Bedingungen kooperativ handelt. Andererseits bedeutet dies auch, dass auch bei günstigen Bedingungen der Erfolg nicht gewährleistet ist. Als sprachlicher Merksatz für diese Vorstellung spreche ich von einer Gestaltung von Infrastrukturen. Dahinter steht das Bild, dass der Staat – hier die Institution bzw. ihre Gestalter – zwar eine Autobahn bauen, aber die freien Bürger nicht zur Benutzung zwingen kann.

Für die Gestaltung von Berufsbildungsnetzwerken sind drei Thesen leitend:

- Berufsbildungsnetzwerke bedürfen Institutionen, die in der Region handlungsfähig sind, d.h. Ziele setzen, über Ressourcen verfügen, Verpflichtungen eingehen können usw. Dies erscheint zur Zeit primär problematisch bei berufsbildenden Schulen. Berufsbildende Schulen sind vor diesem Hintergrund – wie weiter unten skizziert – entsprechend eines Gesamtkonzepts teilautonomer Schulen zu gestalten. Gleichzeitig – sozusagen als Ausgleich für den zurückgenommenen Staat – sind Schulen regional in neue Formen der Produktion regionaler Bildungspolitik einzubinden.
- Durch die so angesprochene Dynamisierung des ‚rechtlichen Rahmens‘ alleine, werden sich die Potentiale kaum aktualisieren. Ausgerichtet an einer ge-

76 Camagni 1991a, S. 3.

77 Die Vorstellung über- und untersozialisierter Modelle geht auf Granovetter 1985 zurück.

78 Vgl. Pätzold 2002, S. 75f.

meinsamen Praxis sind vielmehr institutionsinterne und -übergreifende Gemeinschaften durch das Schaffen günstiger Bedingungen zu gestalten. In diesem Sinne ist die Gestaltung der sozialen Infrastruktur ein Design von Praxisgemeinschaften (Communities of Practice). Durch diese Vernetzung wird ein Potenzial – soziales Kapital – aufgebaut. Vertrauen erweist sich dabei als zentraler Koordinationsmechanismus in Netzwerken.

- Wissen wird als die zentrale Ressource erkannt, die in Berufsbildungsnetzwerken ‚zirkuliert‘. Diese zentrale Ressource wird einem institutionsinternen und -externen Wissensmanagement zugeführt. Dabei kann Informationstechnik (IT) unterstützend wirken.

Mit anderen Worten: Ein Berufsbildungsnetzwerk mit der berufsbildenden Schule als fokalem Punkt beruht auf den Leistungsbeiträgen dreier Infrastrukturen:

- Es sind dies eine politische und ökonomische Infrastruktur, die durch ein New Public Management sowie neue Formen der Politikproduktion gestaltet werden.
- Hinzukommt eine soziale Infrastruktur, bei deren Gestaltung die Gestaltung von Praxisgemeinschaften eine zentrale Rolle spielt.
- Drittens ist die Wissens- und IT-Infrastruktur zu nennen, die ein Wissensmanagement und den Einsatz von IT herausfordert.

Abbildung 3
Ganzheitliche Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke



Alle drei Faktoren wirken in enger Weise zusammen, wie der folgende beispielhafte Gedankengang verdeutlichen soll. Formen der regionalen Produktion von Berufsbildungspolitik, z.B. in Beiräten, sind immer dann zahnlos, wenn sie sich nicht auf substantielle Entscheidungen, wie z.B. Ausstattungs- oder Personalfragen, beziehen. Dies setzt jedoch beispielsweise voraus, dass die Schule in einem solchen Netzwerk überhaupt in der Lage ist, solche Entscheidungen in der Region zu treffen. Mit einem derart starken Partner wird man vermutlich auch eher bereit sein, Wissen, etwa unter Nutzung von Informationstechnik, gemeinsam zu erwerben.

ben oder auszutauschen. Dies dürfte voraussetzen, dass sowohl in der Institution als auch im Verhältnis zwischen den beiden Partnern nicht die Vorstellung besteht, dass man sich selbst entwertet, wenn man eine zentrale Ressource, nämlich Wissen, ‚weggibt‘.

3.1 Gestaltung der ökonomischen & politischen Infrastruktur: Neue Steuerungsmodelle & neue Modi der Produktion regionaler Berufsbildungspolitik

Öffentliche Schulen haben immer einem politisch verhandelten Auftrag zu folgen. Es geht bei der Gestaltung der ökonomischen und politischen Infrastruktur um eine Neubestimmung des Verhältnisses von Politik, Schule und gesellschaftlichen Anspruchsgruppen. Dabei ist zunächst die ökonomische Infrastruktur zu gestalten. Mit New Public Management (NPM) sind Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor angesprochen.⁷⁹ Die Modernisierung der Verwaltungen in den achtziger Jahren ging als New Public Management von Australien und Neuseeland aus.⁸⁰ Nach Steiner beinhaltet ein umfassendes Verständnis von **New Public Management** fünf Dimensionen:⁸¹

- Kulturorientierung: z.B. Qualitätsmanagement, neue Führungsstile, Unternehmenskultur und Personalentwicklung,
- Ziel- und Leistungsorientierung: z.B. Kostenrechnung, Controlling, Globalbudgets, Anreizsysteme, Leistungslohn, Finalsteuerung, Leistungsvereinbarungen, Zielvereinbarungen,
- Organisationsorientierung: z.B. Dezentralisierung, Konzernstrukturen, Agency-Bildung, schlanke Verwaltung, Hierarchieverflachung, Prozessmanagement,
- Wettbewerbsorientierung: z.B. Kontraktmanagement, Benchmarking, interne Leistungsverrechnung,
- Wirkungsorientierung: z.B. Evaluation, Auditing, Wirkungsindikatoren.

Im Vergleich zu anderen Ländern zeigt sich für Deutschland generell, d.h. nicht „nur“ in Bezug auf das öffentliche Bildungswesen, ein „deutlicher Modernisierungsrückstand“⁸². Die Übertragung von NPM auf die Bildungsverwaltung bzw. auf die Schule ist jedoch nicht unproblematisch. Dubs entwirft vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen in der Schweiz auf der Grundlage des New Public Management das folgende Gesamtkonzept einer teilautonomen Schule.⁸³

79 Siehe dazu auch die Forschungen zur Public Governance. Einführend etwa IFAC PSC 2001. Public Governance seinerseits macht Anleihen an Corporate Governance. Dieses Thema erhielt in der Schweiz – vor dem Hintergrund der Turbulenzen der Swissair, von Kuoni, Sulzer u.a. – vor allem durch ein Dossier der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) Aufmerksamkeit.

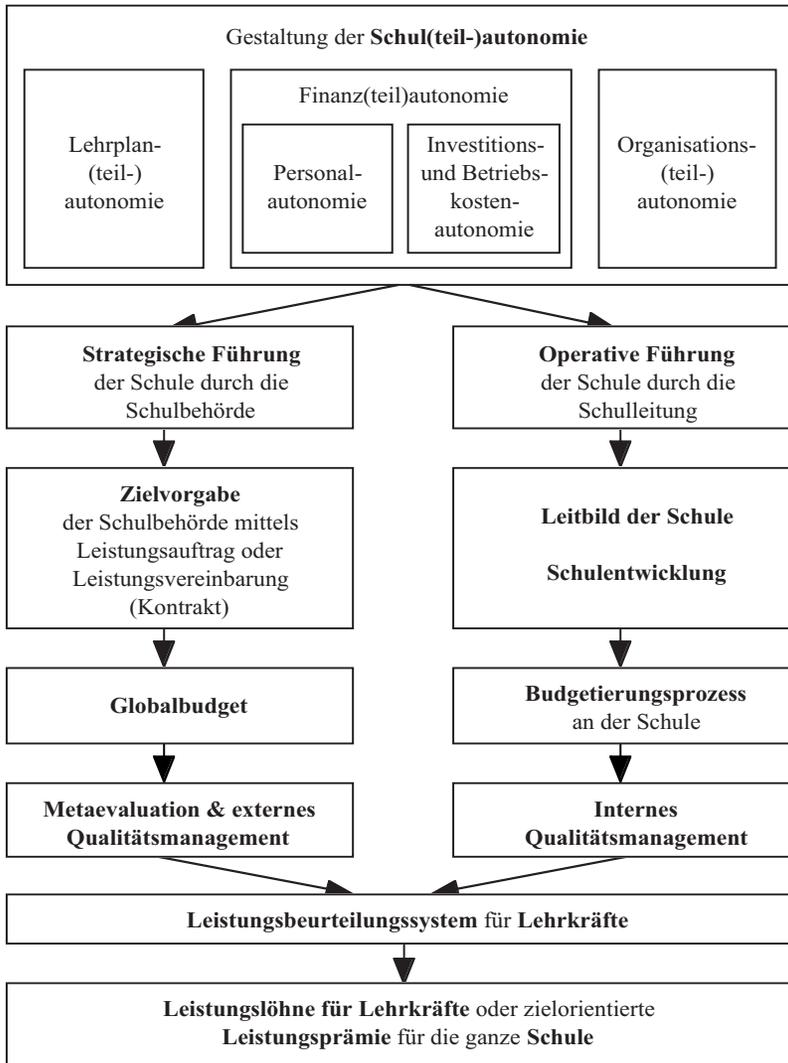
80 Vgl. Haldemann 1998, S. 10.

81 Steiner 2000, S. 5. Siehe Thom/Ritz 2000 grundlegend zum NPM.

82 Naschold 2000a, S. 76.

83 Vgl. Dubs 2001b; Dubs 2002; Dubs 1998. Siehe auch Dubs 1996 sowie Dubs 1994. Siehe auch Thom/Ritz/Steiner 2002.

Abbildung 4
Gesamtkonzept der teilautonomen Schule auf der Grundlage des New Public Managements in Anlehnung an Dubs



Eng mit dieser Frage hängen neue Formen der Ressourcenallokation, wie z.B. regionale Bildungsfonds⁸⁴ für korporativ regulierte projektspezifische Förderungen in der Region⁸⁵, zusammen. Neben dem Aspekt des New Public Managements

84 Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 214; IK Bildung 1999, S. 58.

85 Vgl. Wilbers 2000h, S. 52ff.

sind Berufsbildungsnetzwerke als **Politiknetzwerke** (policy networks)⁸⁶, d.h. als Instrument der Produktion von Politik, zu reflektieren. Politiknetzwerke sind dabei „Verhandlungssysteme zwischen staatlichen und privaten Akteuren ..., welche durch Institutionen sowie eingeschlifene Verhaltensmuster und Tauschprozesse zwischen den Akteuren einen gewissen Grad an interaktiver und struktureller Stabilität erlangen“.⁸⁷ Politiknetzwerke haben in der Politologie große Aufmerksamkeit erfahren, „weil ihr Vorhandensein dem stereotypen Bild einer klaren Trennung von Staat und Gesellschaft und der Vorstellung des Staates als dem höchsten gesellschaftlichen Kontrollzentrum widersprach. ... Für viele repräsentiert die Idee von ‚Politiknetzwerken‘ nicht so sehr eine neue analytische Sichtweise, sondern signalisiert eher eine tatsächliche Veränderung in der Struktur der politischen Ordnung. Anstatt von einer zentralen Autorität hervorgebracht zu werden – sei dies die Regierung oder die gesetzgebende Gewalt – entsteht Politik heute in einem Prozess, in dem eine Vielzahl von sowohl öffentlichen als auch privaten Organisationen eingebunden sind.“⁸⁸

In der Berufsbildungsforschung wurden mehrere **neue Formen der Produktion regionaler Bildungspolitik** wie die Etablierung regionaler Bildungsdialoge⁸⁹, die Fortentwicklung von Berufsbildungsausschüssen⁹⁰ und die Verankerung von Berufsbildungs-⁹¹ bzw. Schulbeiräten⁹² vorgeschlagen.

3.2 Gestaltung der sozialen Infrastruktur: Design von Praxisgemeinschaften

Die aktuelle Diskussion um die Fortentwicklung berufsbildender Schulen konzentriert sich oft einseitig auf die ökonomische und politische Infrastruktur – den ‚rechtlichen Rahmen‘. Die Zusammenarbeit in regionalen Netzwerken dürfte jedoch darüber hinaus auch einer entsprechenden sozialen Infrastruktur, entsprechender sozialer Netzwerke, bedürfen.

Soziale Netzwerke (social networks)⁹³ können – wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen – Innovationen nachhaltig unterstützen:⁹⁴ Verbinden sie Akteure, die bisher nicht verbunden waren, wird damit eine Voraussetzung für einen Innovationstransfer gefördert. Netzwerke reduzieren die Unsicherheit und das Risiko des Wandels durch Kommunikation und Solidarität. „Und sie organisieren Veränderungsprozesse dadurch, dass sich innerhalb des Beziehungsgeflechts Promotoren der Veränderung herausbilden und dass paradigmatische Veränderungen in der Wahrnehmung und Einschätzung der gegenwärtigen Situation sowie der möglichen Lösung damit verbundener Probleme initiiert werden.“⁹⁵

86 Vgl. Mayntz 1992; Jansen/Schubert 1995; Knill 2000, S. 112ff.

87 Knill 2000, S. 112.

88 Mayntz 1992, S. 20.

89 Heidegger/Rauner 1997, S. 24; Rauner 1999; Rauner/Riedel 2000, S. 52ff.

90 Vgl. Wilbers 2000h, S. 72ff.

91 Vgl. Wilbers 2000h, S. 71.

92 Vgl. beispielsweise Bildungskommission NRW 1995, S. 166ff.

93 Vgl. Wegmann 1995; Schenk 1993; Wasserman/Faust 1994; Jansen 1999.

94 Vgl. Schubert u.a. 2001, S. 16ff.

95 Schubert 2001, u.a. S. 18.

Die Netzwerkforschung belegt dabei die Notwendigkeit des Zusammenspiels von starken und schwachen Beziehungen.⁹⁶ Starke Beziehungen schaffen Vertrauen, Solidarität und Sicherheit, erfordern aber nicht nur viel Aufmerksamkeit, sondern führen zu sozialen Zwängen und Normen, die die Innovationsoffenheit behindern.⁹⁷ Eine besondere Rolle – im Sinne eines sensiblen Konzepts – spielt dabei Vertrauen. Vertrauen ist ein schillerndes Konstrukt mit einer längeren Forschungstradition in der Soziologie und der Psychologie.⁹⁸ Die Untersuchungen in der Ökonomie, insbesondere der Transaktionskostenökonomie – dem dominanten Ansatz zur Untersuchung von Netzwerken in der Ökonomie – sind dagegen jüngeren Datums.⁹⁹ Vertrauen spielt dabei in Netzwerken die Rolle, welche die hierarchische Koordination durch Weisung in der Hierarchie oder der Preis bei Märkten spielt.

Durch die Vernetzung der Akteure wird ein Potenzial – soziales Kapital – geschaffen. Dieses Verständnis sozialer Beziehungen ist relativ neu.¹⁰⁰ „Soziale Beziehungen werden ... als soziales Kapital verstanden, das sich für bestimmte Zwecke produktiv einsetzen lässt. Die Investition in eine Beziehung zu anderen bettet diese Form des Kapitals in eine Sozialstruktur ein und begünstigt so die Handlungen derer, die Teil dieser Struktur sind“¹⁰¹. Unter sozialem Kapital versteht man „einen Aspekt der Sozialstruktur, der individuellen oder korporativen Akteuren breitere Handlungsmöglichkeiten eröffnet und z.B. die Koordination ihrer Handlungsabsichten zu kollektiver Aktion erleichtert.“¹⁰² Nicht selten findet sich ein fatalistischer Umgang mit Vertrauen: Es ist entweder da oder nicht. Als Gegenpol transportiert der Begriff des Vertrauensmanagements eine zielorientierte Gestaltung.¹⁰³

Der Aufbau sozialer Netzwerke ist dabei kein Selbstzweck, sondern hat sich an einer gemeinsamen Praxis auszurichten, d.h. es handelt sich zentral um Fragen des Designs von Praxisgemeinschaften (Communities of Practice).¹⁰⁴ Der Grundgedanke einer Community of Practice kann am Beispiel der Xerox-Service-Mitarbeiter erläutert werden.¹⁰⁵ In den achtziger Jahren wollte man bei Xerox die Produktivität der Service-Mitarbeiter erhöhen. Bevor man jedoch eine umfangrei-

96 Vgl. Schubert u.a. 2001, S. 19ff.

97 Die Betonung des Zusammenspiels von starken und schwachen Beziehungen ist – ebenso wie die Reflexion von Kooperation *und* Konkurrenz – ein Beispiel für eine Perspektivverschiebung, die sich durch den Rückgriff auf die Netzwerkforschung in der Berufsbildungsforschung ergibt. So wird beispielsweise in der Diskussion um Lernortkooperation implizit von der Höherwertigkeit starker Formen der Zusammenarbeit ausgegangen wie sie sich beispielsweise in der gemeinsamen Durchführung institutionsübergreifender Projekte manifestiert. Kritiker (vgl. etwa Lipsmeier 2000) weisen entsprechend darauf hin, dass Lehrkräfte damit häufig überfordert sein dürften.

98 Vgl. dazu den Überblick bei Flick 1998, Petermann 1992, Schweer 1997.

99 Vgl. dazu umfassend Ripperger 1998, S. 63ff. sowie Sydow 1995b; Picot/Reichwald/Wigand 2001, S. 123ff.

100 Vgl. Pappi 1998, S. 591ff.; Jansen 2000; Jansen 1999.

101 Pappi 1998, S. 592.

102 Jansen 1999, S. 22.

103 Im Modellversuch ANUBA wird vor diesem Hintergrund zur Zeit ein Modul „Vertrauensmanagement“ für die Fortbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen entwickelt und erprobt.

104 Vgl. Wenger 1998; Wilbers 2002; Seufert/Moisseeva/Steinbeck 2001.

105 Vgl. Brown/Duguid 1991; Brown/Gray 1995.

che Schulung auflegte, studierte ein Anthropologe die Arbeit der Service-Mitarbeiter (copier repair technicians – „tech reps“) durch teilnehmende Beobachtungen. Es ging nicht darum, wie die Service-Mitarbeiter ihre Arbeit beschrieben oder wie das Management meinte, dass die Arbeit gemacht werde oder werden sollte, sondern wie sich die Arbeit der tech reps in den Augen eines Anthropologen darstellte. Dabei stellte sich heraus, dass die tech reps ihr Wissen kaum aus den Schulungen oder den Handbüchern bezogen, wie es das Management meinte. Die tatsächliche Praxis stimmte nicht überein mit der offiziellen Praxis, wie sie in Handbüchern, technischen Dokumenten, Arbeitsbeschreibungen niedergelegt war und durch Trainingsmaßnahmen ‚transportiert‘ werden sollte. Die tech reps stuften daher die Trainingsmaßnahmen entsprechend als unnützlich ein, weswegen sie vom Management als untrainierbar, unkooperativ und unqualifiziert eingeschätzt wurden. Die Praxis der tech reps wurde hingegen in informellen Gesprächen (‚hang around the coffee pot‘), eingebettet in Geschichten (‚story telling‘), in einem sozialen Prozess konstruiert. „They developed a rep’s model of the machine, not a trainer’s, which had already proved unsatisfactory, nor even an engineer’s“. ¹⁰⁶ Kennzeichen derartiger Communities of Practice ist ein gemeinsamer Job, eine gemeinsame Aufgabe oder die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt. Mitglieder der Communities sind Kollegen, die das wissen müssen, was die anderen wissen. Communities of Practice bilden in der Arbeitswelt gegenüber Projektteams oder funktionalen Organisationseinheiten eine eigenständige Schicht. ¹⁰⁷

3.3 Gestaltung der Wissens- und IT-Infrastruktur: Wissensmanagement & IT-Einsatz ¹⁰⁸

Zentrale Ressource, die in einem Berufsbildungsnetzwerk zirkuliert ¹⁰⁹, ist Wissen im Sinne des Wissensmanagements. Ungeachtet einer intensionalen Präzisierung ¹¹⁰ kann eine extensionale Annäherung an das ‚Objekt des Wissensmanagements im Bildungswesen‘ wie folgt erfolgen:

¹⁰⁶ Brown/Duguid 1991.

¹⁰⁷ Vgl. Henschel 2001. Die Problematik der Gestaltung der sozialen Infrastruktur von Berufsbildungsnetzwerken erscheint hochgradig anschlussfähig an die Arbeiten, die zur Zeit im Grundlagenforschungsbereich „Sozialkompetenz“ im Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen laufen. Vgl. beispielsweise Walzik 2002.

¹⁰⁸ Die Überlegungen fußen hier neben dem vergleichsweise spärlichen Literaturstand zum Wissensmanagement in Schulen vor allem auf mehreren Workshops mit Lehrkräften, Schulleitenden und Bildungspolitikern, die ich mit einer Ausnahme zusammen mit Bernd Strahler vom Niedersächsischen Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (NLI) durchgeführt habe.

¹⁰⁹ Reinmann-Rothmeier (2001, S. 16) veranschaulicht das Münchner Verständnis von Wissen mit Hilfe der Wasser-Analogie: Wasser habe drei Zustände (gefroren, flüssig, fest). „Wissen ist etwas, das eigentlich ständig in Bewegung ist und sich in dieser Bewegung einmal mehr dem Pol des ‚gefrorenen‘ Informationswissens nähert, das gut greifbar und damit auch leicht handhabbar ist, und einmal mehr an den Pol des ‚gasförmigen‘ Handlungswissens herankommt, das schwer zugänglich und wenig steuerbar ist.“ (Reinmann-Rothmeier 2001, S. 16).

¹¹⁰ Hier wäre insbesondere der folgenreiche Unterschied zwischen Daten, Informationen und Wissen zu skizzieren. Siehe auch Faulstich 2002.

- Fachliches Wissen bezüglich der relevanten Wissenschaften (z.B. Neuentwicklungen in den Wissenschaften) bzw. der Wirkungsräume der Lernenden (z.B. Wissen bezüglich der Kernprozesse in Unternehmen),
- Pädagogisch-didaktisches Wissen und zwar
 - Methodisches Wissen wie z.B. methodische Varianten des E-Learning, gute Beispiele für den eigenen Unterricht, Neuentwicklungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
 - Wissen bezüglich der Medien ¹¹¹ und Unterrichtsmaterialien, ¹¹²
 - Wissen bezüglich der Beurteilung von Lernenden und Lehrenden sowie der Beratung und Betreuung,
 - Wissen bezüglich der Zielgruppe (z.B. Disziplinarprobleme¹¹³, Logbücher¹¹⁴, Lernschwierigkeiten),
 - Ansprüche der ‚Abnehmer‘ wie z.B. Erwartungen der Unternehmen an die Lernenden, Ansprüche der ‚Zulieferer‘ (z.B. vorausgehende Bildungsinstitutionen),
- Wissen bezüglich Schulentwicklung, dem Management von Schulprojekten (z.B. Projekte mit regionalen Partnern, EU-Projekte, Modellversuche)¹¹⁵ und der Curriculumentwicklung,

¹¹¹ Gemeint ist hier insbesondere das Wissen über die einer Institution verfügbaren Medien wie es sich z.B. im AV-Medienverzeichnis einer Schule niederschlägt. Ergänzend ist das Wissen über Lernsoftware zu nennen, wie es sich in diversen Datenbanken ‚niederschlägt‘. Vgl. Bromberger 2002.

¹¹² Für Schulen ergibt sich hier nicht selten das Problem, dass die einzelnen Arbeitsgruppen zu klein sind, um das Wissen bezüglich der Unterrichtsmaterialien einem Management zu entwerfen. Dies legt kooperative Formen nahe. Der Verweis auf Lehrbuchverlage zeigt, dass es hier ein durchaus beträchtliches Potential zu geben scheint. Kritisch erscheinen mir vor allem drei Punkte: (1) Problem des Qualitätsmanagements: Ein Qualitätsmanagement – etwa durch ein systematisches Review durch ein glaubwürdiges und fachkompetentes Evaluationsteam – entschärft stellenweise das Selektionsproblem mit dem Lehrkräfte konfrontiert werden. Bezüglich der Prozesse könnte man sich an Community-Plattformen, wie z.B. der NetAcademy der Universität St. Gallen, orientieren. Dies könnte durch webbasierte Bewertungen und Rankings – wie etwa bei Internetbuchhandlungen üblich – ergänzt werden. (2) Repräsentationsproblem: Es ist kein triviales Problem, die Entstehungs- und Verwendungsbedingungen dieser Materialien zu dokumentieren. (3) Problem der Anreizstruktur: Neben monetären Anreizen, die z.B. im Schulbuchwesen keine geringe Rolle spielen dürften, sind nicht-monetäre Anreize, wie z.B. die Berücksichtigung gut bewerteter Materialien bei Beförderungen, zu verankern. In Bezug auf alle drei Probleme ist eine Analyse der Geschäftsmodelle von Case Clearing Houses der Business Schools erhellend.

¹¹³ Aus empirischen Untersuchungen zur Lernortkooperation ist bekannt, dass Disziplinarprobleme ein häufiger Kontaktpunkt für Auszubildende und Lehrkräfte in der dualen Ausbildung darstellen. Eine Übersicht über die empirische Analysen zur Lernortkooperation gibt Euler 1999a, S. 59ff.

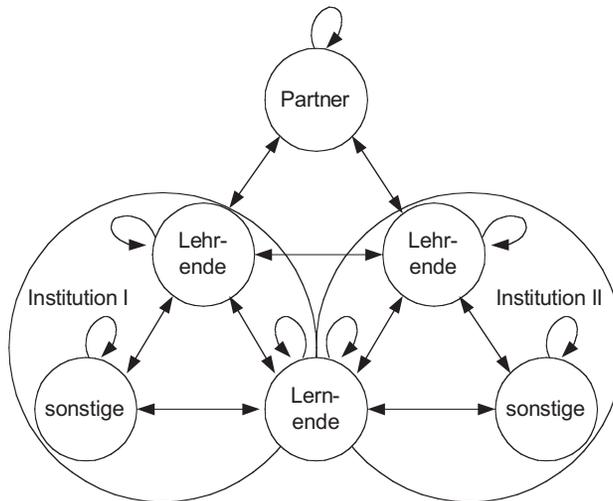
¹¹⁴ Im dänischen Bildungssystem dokumentiert der persönliche Bildungsplan des Lerners den vorgesehenen Ausbildungsweg und das individuelle Logbuch dokumentiert die tatsächlich durchgeführten Ausbildungselemente und Lernergebnisse. Letzteres ist gedacht als „Werkzeug, das dazu beitragen kann, das Zusammenwirken der alternierenden Sequenzen zu verstärken“ (UVM 2000, S. 25).

¹¹⁵ Dies betrifft Wissen über die einzelnen Projekte in einer Institution und ihren Projektstand. Zu berücksichtigen sind aber auch systematisch erfasste Lessons learned aufgrund von Projekt-Debriefings oder allgemein ‚Projektmanagement-Skills‘.

- Wissen bezüglich der Prozesse bzw. der Arbeitsunterlagen, wie z.B. Schulleitbilder, gesetzliche Grundlagen, Reglemente und Lehrpläne, Vorschriften z.B. zur Sicherheit, Termin- und Arbeitspläne, Schulzeitmodelle,
- Wissen bezüglich Experten,¹¹⁶
- Wissen bezüglich der eigenen Fortentwicklungsmöglichkeiten, wie z.B. Möglichkeiten zur Fortbildung, Feedback z.B. anderer Lehrkräfte, von Lernern, externen Personen.

Zur näheren Betrachtung ist es lohnend, in einem nächsten Modellierungsschritt einen Knoten eines Berufsbildungsnetzwerkes selbst, nämlich die Schule, wieder als Netzwerk zu modellieren. Dabei kann die Institution in die drei Knoten „Lehrende“, „Lernende“ und „Sonstige“ unterteilt werden.¹¹⁷ Der Begriff Partner steht für alle Institutionen, in denen der Lernende nicht Mitglied ist.¹¹⁸ Damit wird es möglich, mehrere Schwerpunkte von Wissensmanagement in Bildungsinstitutionen zu isolieren.

Abbildung 5
Mögliche Schwerpunkte von Wissensmanagement in Bildungsinstitutionen



116 Wissen kann in Auseinandersetzung mit Codifikaten, d.h. Informationen und Daten, wie sie in Dokumenten gefasst werden, aufgebaut werden. In der Praxis ist jedoch eine Codifikation häufig nicht möglich bzw. nicht mit einem vertretbaren Aufwand und/oder hinreichend zeitnah möglich. In diesen Fällen tritt der Experte auf den Plan. Angesprochen wären hier beispielsweise Experten im fachlichen Bereich (z.B. Experten für CNC-Maschinen, für Geschäftsprozessmodellierungssoftware usw.) oder im pädagogischen Bereich (z.B. Moderatoren und Moderatorinnen für Schulentwicklung). Im Wissensmanagement wird dies etwa durch Expertenverzeichnisse unterstützt.

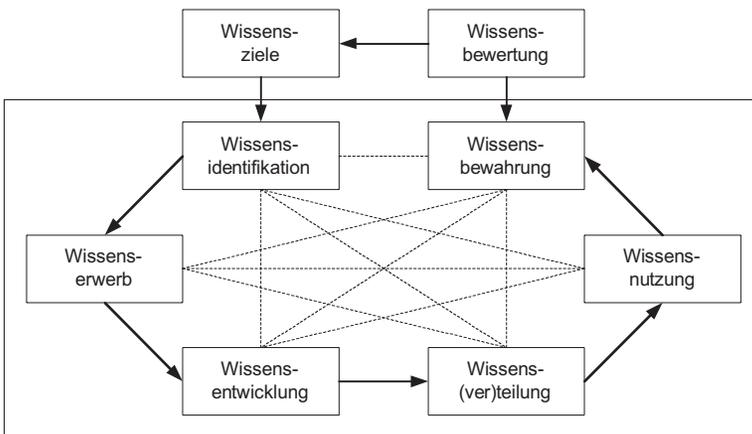
117 Die Komplexität dieser Modellierung reicht für den Erklärungszweck hier vollkommen.

118 Angesprochen sind damit eben nicht Eltern, wohl aber – jeweils institutionell auszulegen – beispielsweise die Schulaufsicht oder -träger, Lehrkräfte einer anderen Schule, Lehrkräfte in der Erziehungspause, ‚Ehemalige‘ (z.B. Pensionisten, Pensionäre, Rentner) usw.

Die Relationen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Lernenden untereinander stehen in der vornehmen Tradition der klassischen Didaktik. In diesen Relationen wird Wissensmanagement in zweifacher Hinsicht relevant: Als Inhalt oder als Methode. Als Bildungsinhalt könnte Wissensmanagement an Bedeutung erlangen, wenn es im beruflichen Wirkungsraum der Lernenden relevant wird, d.h. Unternehmen verstärkt dazu übergehen, diese zentrale Unternehmensressource einem Management zu unterwerfen. In methodischer Hinsicht wird die entsprechende Diskussion unter dem Stichwort „E-Learning“¹¹⁹ diskutiert. Die Untersuchung der Relationen zwischen den Lehrenden einer Institution und den Lehrenden einer anderen Institution kann Anleihen in der Diskussion um die Lernortkooperation machen. Interessant erscheinen alle Relationen, die die Lehrenden untereinander sowie mit Partnern betreffen.

Während das Wissensmanagement in Unternehmen relativ breit erforscht wird, spielt die Entwicklung und Erforschung in Bezug auf Bildungsinstitutionen bisher nur eine sehr untergeordnete Rolle.¹²⁰ Insbesondere in der betriebswirtschaftlichen Literatur ist es üblich, Wissensmanagement über mehrere Kernprozesse zu modellieren.¹²¹ Das verbreitetste Modell dürfte das folgende Modell des Wissensmanagements sein.

Abbildung 6
Prozesse des Wissensmanagements



Am Anfang des Prozesses steht die Frage, welche Ziele mit einem bestimmten Wissen verfolgt werden sollen, d.h. die Fixierung der **Wissensziele**. M.a.W.: Am Anfang steht die Entwicklung eines Wissensleitbildes. In einer Schule könnte hier

119 Vgl. exemplarisch Hohenstein/Wilbers 2002.

120 Vgl. als Ausnahmen Fenkart/Krainz-Dürr 2001; Hameyer/Strittmatter 2001; Kleingeist-Poengen 2001; Chott 1999.

121 Vgl. hierzu Krogh/Ichijo/Nonaka 2000; Nonaka/Takeuchi 1997; Probst/Raub/Romhardt 1999; Probst u.a. 2000; Reinmann-Rothmeier 2000; Reinmann-Rothmeier 2001; Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000a; Willke 1998.

beispielsweise festgelegt werden, dass – vielleicht als erster Schritt – beispielsweise das methodische Wissen in den Vordergrund gestellt wird.

Frühzeitig wird bei der **Wissensidentifikation** die Frage gestellt, welches Wissen intern und extern vorhanden ist. Häufig ist zwar eine Fülle von Wissen vorhanden, es fehlt aber die Transparenz, an geeigneten Zugängen etc. Die Identifikation von Wissen dient der Erhöhung der internen Transparenz („Was weiß die Institution?“) und der externen Transparenz („Was wissen die Anderen?“). Ein wichtiger Schritt ist dabei die Fixierung von Zuständigkeiten für die Wissensidentifikation („Wer ist für die Identifikation des Wissens verantwortlich?“)¹²². Ein weiteres Instrument scheint die gemeinsame Arbeit mit externen und internen Partnern wie z.B. Teamteaching, ‚Gastvorträge‘, Unterrichtsprojekte, Expertengespräche, Tage für Ausbilder/innen, Austausch von Unterrichtsmaterialien, Hospitationen, Praktika, Erkundungen, Arbeit in Gremien wie z.B. Berufsbildungs- oder Prüfungsausschüssen zu sein. Beispielhaft ist ferner die Erstellung von Wissenskarten (z.B. Expertenverzeichnisse)¹²³ anzuführen.

Es schließt sich in der Modellierung der **Wissenserwerb und -entwicklung** an. Beim Wissenserwerb geht es beispielsweise um den Einkauf externer Experten, das Anzapfen fremder Wissensbasen, den Erwerb von Wissen der Stakeholders sowie den Erwerb von Wissensprodukten. In Bezug auf Schule lenkt dies zunächst das Augenmerk auf die – weiter unten beschriebenen – Instrumente der Personalentwicklung in Schulen. Die individuelle Wissensentwicklung kann durch die Steuerung des Kontextes unterstützt werden. Gemeint ist damit die Handlungsentlastung (z.B. sabbaticals, Freistellungen vom operativen Geschäft für Vorträge), aber auch die Gestaltung von „Spinnerecken“ oder „Kreativzonen“. In Schulen wirft dies die Frage nach Arbeitsplätzen der Lehrkräfte in der Schule sowie nach neuen Arbeitszeitmodellen auf. Hinzuweisen ist außerdem auf die Schaffung eines innovationsfreundlichen Klimas¹²⁴, d.h. von Fehlerfreundlichkeit, Akzeptanz und Förderung von Andersartigkeit, dem Stellenwert von Innovation im gelebten Wertesystem und der Autonomie und Verantwortlichkeit als zentrale Merkmale der Institution.

Die **Wissensverteilung** meint zunächst die rasche Verteilung des Wissens auf eine Vielzahl von Personen. Es geht aber auch um die Sicherung und Teilung vergangener Erfahrungen. Schließlich gilt es Wissen simultan auszutauschen. Bei der **Wissensnutzung** sind etwa die Förderung der Nutzungsbereitschaft oder die nutzungsgerechte Gestaltung von Arbeitssituationen angesprochen. **Wissen bewahren** meint das Selektieren des Bewahrungswürdigen, das Speichern von Wissen sowie das Aktualisieren und Erinnern. Die **Bewertung des Wissens** wird als Grundlage für ein „Wissenscontrolling“ verstanden.

Bei der Implementation von Wissensmanagement in einer Institution erscheinen zwei Dinge besonders relevant: die grundsätzliche Implementationsstrategie sowie die spezifischen Rahmenbedingungen einer Institution. Bezüglich der Strategie ist die Unterscheidung von Kodifizieren und Personalisieren hilfreich.¹²⁵

122 „Eine wesentliche Ursache für mangelnde Wissenstransparenz ist darin zu sehen, dass die Zuständigkeit für die Wissensidentifikation im Unternehmen selten eindeutig geregelt ist oder geregelt wird.“ (Probst/Raub/Romhardt 1999, S. 107).

123 Zu Wissenskarten vgl. Probst/Raub/Romhardt 1999, S. 109ff.

124 Siehe dazu insgesamt das Innovationsmanagement zur Neuausrichtung öffentlicher Institutionen nach Thom/Ritz 2000, S. 129ff.

125 Vgl. Probst u.a. 2000, S. 135ff.: Die Unterscheidung geht zurück auf eine Untersuchung im Bereich der Unternehmensberatungen durch Handsen/Nohria/Tierney.

Abbildung 7
Kodifizierer vs. Personalisierer

Wissensmanagement: Kodifizierer		Wissensmanagement: Personalisierer
Andersen Consulting, Ernst & Young	Unternehmensbera- tungen	McKinsey, Bain, ADL
Wiederverwendung von kodifizier- Wissen durch Informationssystem	Strategie	Suche Ratschläge bei strategitem schen Problemen; Weitergabe individueller Expertise
Ökonomie der Wissenswieder- verwendung	Geschäftskonzept	Ökonomie individueller Expertise
Dokumentenbasierter Wissens- austausch	Strategie beim Wissens- management	Interpersoneller Wissensaus- tausch
Erhebliche Investitionen	IT	Massvolle Investitionen

Informationstechnik kann entsprechend der Kodifizierungsstrategie die Prozesse in der Form von Groupware, E-Learning- oder Knowledge-Tools¹²⁶ unterstützen. Informationstechnik hat grundsätzlich einen Integrationseffekt: Formen lockerer Zusammenarbeit, wie z.B. marktähnliche Formen der Zusammenarbeit, verdichten sich.¹²⁷ Bei der Personalisierungsstrategie steht die Gestaltung der bereits skizzierten Communities of Practice im Vordergrund, d.h. die soziale Infrastruktur wird hier sozusagen zum Hebel des Wissensmanagements.

126 Vgl. dazu insgesamt Hohenstein/Wilbers 2002. Von besonderer Bedeutung sind heute Standardtechnologien zur Unterstützung des Wissensmanagements (vgl. Wilbers 2000b). Eppler (2002) unterscheidet vier Funktionalitäten von Knowledge Management Suites: (1) Collaboration: Computer Supported Collaborative Work; Computer Supported Collaborative Learning, Workflow Management, (2) Content Management: Dokumentenmanagement, Personal Information Management, Group Information Management, (3) Information Retrieval: Suchmethoden, Suchsprachen, Suchverhalten, Sortierung, Suchresultat, Retrieval, (4) Visualisierung und Aggregation: Wissenskarten, Wissensportale, Taxonomien, Verzeichnisdienste. Von besonderer Relevanz dürften auch Interorganisationssysteme (vgl. Fleisch 2001; Klein 1996) sein.

127 Eine Verbesserung bzw. Verbreitung von Informationstechnik reduziert Transaktionskosten. Sinkende Transaktionskosten führen laut der Move-to-the-market-Hypothese zu einer zunehmenden Vermarktlichung der Leistungserstellung. Informationstechnik hat damit grundsätzlich den Effekt, Hierarchien ‚in Richtung Markt‘ zu drängen („move-to-the-market“). Vgl. dazu die zusammenfassende Würdigung Move-to-the-market-Hypothese bei Picot/Reichwald/Wigand 2001, S. 70ff. Informationstechnik begünstigt damit netzwerkförmige Strukturen – und zwar in allen gesellschaftlichen Bereichen. So zeigt Stender (2002) für den Bereich der Weiterbildung: „Unsere Ausgangsthese ist, dass die Telekommunikationsdienste für Weiterbildungsinstitutionen zumindest im E-Learning-Bereich zugleich einen *Zwang* als auch einen *Wegbereiter* zur Kooperation darstellen. Im E-Learning-Feld werden Kooperationen unausweichlich sein, zumindest dann, wenn es um pädagogisch anspruchsvolle Lösungen gehen soll“ (Stender 2002, o.S.). Zum Zusammenhang von IT und Kooperation in der Bildung siehe auch Stender 1999; Stender 2000 sowie die Arbeiten im Modellversuch Wislok (vgl. Dilger/Kremer/Sloane 2001).

Wissensmanagement ist in allen Institutionen mit Schwierigkeiten verbunden. Wenn eine Person beispielsweise das Gefühl hat, ihr Wissen sei ihr zentrales Vermögen und dies wegzugeben bedeute letztlich eine Entwertung dieses Vermögens, wird sie sich hüten, dieses Wissen preiszugeben. Andererseits, selbst wenn die Bereitschaft besteht, das Wissen mit anderen Personen zu teilen, muss immer auch die Fähigkeit dazu vorhanden sein. Doch diese beiden Beispiele, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Teilung von Wissen, treten vermutlich in allen Institutionen auf. In der Institution Schule scheint es darüber hinaus noch weitere, vermutlich spezifische **Hinderungsgründe des Wissensmanagements in der Schule** zu geben:¹²⁸

- Belastung der Schule: Schulen sind auch heute schon hoch belastet. Es gibt heute kaum noch ein gesellschaftliches Problem, in dem man nicht auch nach der Schule ruft. Doch Belastung ist nie eine absolute Größe, sondern vor allem relativ zur Prioritätensetzung.
- Mythos der Gleichartigkeit: „Die Kultur der Schule ist geprägt von einem ‚Mythos der Gleichheit‘, der besagt, dass alle Lehrer/innen gleich ‚gut‘ sind. Es besteht eine große Scheu, Unterschiede sichtbar werden zu lassen ... Wer sich anbietet, etwas von sich und seiner Profession ‚herzuzeigen‘, gerät leicht in den Geruch der Profilierungssucht.“¹²⁹ Wenn aber mein Nachbar das Gleiche weiß wie ich, gibt es wohl kaum einen Antrieb, Wissen auszutauschen. Wenn eine Kultur die Gleichartigkeit pflegt, vermindert sich so gleichzeitig der Anreiz des Austausches.
- Arbeit an einer gemeinsamen Sprache: Sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der Wissenschaft mangelt es an einheitlichen Begriffen. Man findet sowohl unter Wissenschaftlern als auch unter Praktikern beispielsweise kaum ein gemeinsames Verständnis, was etwa „Lernfeld“ oder „Kompetenz“ sei. In einer solchen Situation wird schon die Arbeit an einer gemeinsamen Sprache zu einer Herausforderung.
- Organisation von Gefäßen: Wissensmanagement hat im Alltag der Schule kaum Gefäße. Angesprochen sind damit die Organisation von Zeitgefäßen (z.B. Fensterstunden in Stundenplänen), regelmäßige Berichtsrunden als Tagesordnungspunkt im Rahmen von ordentlichen Konferenzen, Workshops usw.
- (De-)Privatisierung von Weiterbildung: Weiterbildung ist vielfach noch Privatsache der einzelnen Lehrkraft.¹³⁰ Es sollte insbesondere üblich werden, das erworbene Wissen in die Institution zu tragen.
- Austausch von Projektideen und -materialien: Projektideen und -materialien werden in Schulen häufig nur in kleinen Gruppen ausgetauscht. Börsen für Ideen und -materialien sind selten.
- Umgang mit Vertrauen und Misstrauen: Ein Klima des Misstrauens, welches etwa die Gefahr birgt, dass eine Vorleistung erbrachten Wissens opportuni-

128 Siehe auch Hameyer/Strittmatter 2001; Kleingeist-Poensgen 2001; Fenkart/Krainz-Dürr 2001.

129 Fenkart/Krainz-Dürr 2001, S. 11.

130 Eine Alternative besteht nicht im Entsenden zu Pflichtveranstaltungen. Weiterbildung ist vielmehr – etwa entsprechend der Fortbildungscharta des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer – Verpflichtung. Verpflichtung beispielsweise gegenüber den anvertrauten Schülerinnen und Schüler, gegenüber sich selbst und dem Berufsstand. Bei der Wahl der Inhalte und Formen der Fortbildung sollten Lehrkräfte grundsätzlich frei sein. Damit ist Weiterbildung aber nicht beliebig. Hinzu kommt das Zirkulieren von Fortbildungsmaterialien in Schulen.

stisch ausgenutzt wird, verhindert ein Wissensmanagement nachhaltig. Insofern ist mit Wissensmanagement auch Vertrauensmanagement angesprochen.¹³¹

- Dokumentation von Prozessen: Die Dokumentation von Prozessen in der Schule hat im Vergleich zu Unternehmen kaum Tradition.
- Mangelnde Qualifikationen: Während man etwa von der Qualifikation zur Weitergabe fachlicher Inhalte ohne weiteres ausgehen dürfte, werden die Qualifikationen – etwa bei der Steuerung von Projekten des Wissensmanagements – ausbaufähig und notwendig sein.
- Mangelnde Ressourcen: Wissensmanagement braucht – etwa zur Organisation der Gefäße oder zur Kompetenzentwicklung – Ressourcen.
- Projektorientierte Arbeiten: Projektorientierte Arbeiten gewinnen in der Schule zunehmend an Bedeutung. Es gibt in nahezu jedem Kollegium Lehrkräfte, die eine Fülle von Erfahrungen bei der Durchführung von Projekten gesammelt haben. Schulinterne Projekte zum Wissensmanagement (z.B. Definition von Wissenszielen, Planung des Wissenserwerbs und der Wissensentwicklung) sind jedoch selten.

Diese Aspekte sind gleichzeitig ein wichtiger Ansatzpunkt für die Förderung des Wissensmanagements in Schulen. Wenn es beispielsweise möglich und sinnvoll ist, den Mythos der Gleichartigkeit zu durchbrechen, dürfte damit eine wichtige Rahmenbedingung für das Wissensmanagement in Schulen geschaffen worden sein.

4 Innen- und Außenentwicklung unter Berücksichtigung von berufsbildenden Schulen als fokalem Punkt eines regionalen Berufsbildungsnetzwerkes

Im vorangegangenen Abschnitt wurde zu präzisieren versucht, dass bei der Gestaltung von Berufsbildungsnetzwerken drei Infrastrukturen relevant werden:

- Eine politische und ökonomische Infrastruktur, die durch ein New Public Management sowie neue Formen der Politikproduktion gestaltet wird.
- Eine soziale Infrastruktur, bei deren Gestaltung die Anbahnung von Praxisgemeinschaften im Vordergrund steht.
- Die Wissens- und IT-Infrastruktur, die ein Wissensmanagement und den Einsatz von IT herausfordert.

4.1 Innenentwicklung: Gestaltung von Schule in regionalen Netzwerken

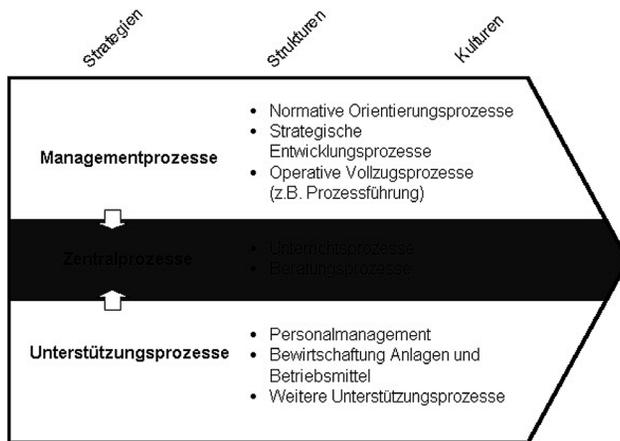
Aus den Ausführungen sollte auch deutlich werden, dass dies erhebliche Anforderungen an die Fortentwicklung berufsbildender Schulen stellen dürfte. Schulentwicklung konzentriert sich in meinen Augen häufig einseitig auf die personale Entwicklung, die Unterrichtsentwicklung und die Organisationsentwicklung.¹³² Umfassender sind Schulen in mehreren Clustern zu gestalten.¹³³

131 An dieser Stelle wird das Zusammenspiel der infrastrukturellen Aspekte besonders deutlich.

132 Vgl. zu dieser Kritik ausführlich Wilbers 2001b.

133 Die Modellierung stellt eine Adaption des neuen St. Galler Managementmodells (vgl. Rüegg-Stürm 2002) dar.

Abbildung 8
Prozesse in Bildungsinstitutionen



Ein erstes Cluster stellt die Gestaltung der Strategien, Strukturen und Kulturen in den Vordergrund.

- **Strategien:** Auf der generellen politischen Ebene sind klare Aussagen, d.h. nicht Aussagen auf dem Niveau von Slogans in Prospekten, sondern in den ‚Köpfen der Lehrkräfte‘, zu den berufsbildenden Schulen zu treffen: Was sind die relevanten Anspruchsgruppen, ihre Anliegen und Bedürfnisse, auf die die Schule zu reagieren hat? Was ist das Leistungsangebot von Schule? Worauf konzentriert sich Schule – worauf konzentrieren sich andere Institutionen? Was sind die relevanten Kooperationsfelder, -partner und Formen der Zusammenarbeit? Flankierend dazu sind Konzepte zur Kleinarbeit in der Region und in der Schule zu verankern.
- **Strukturen:** Z.B. neue Rechtsformen, alternative Organisationsmodelle (z.B. Konzern-Organisation für Schulen, interne Netzwerke aus Support und Kernbereich).
- **Kulturen:** Angesprochen sind hier vergleichsweise schwierig zu beeinflussende Faktoren wie Werte und Normen, Sprachregelungen usw. (z.B. Brechen des Mythos der Gleichartigkeit von Lehrkräften, Arbeit an der gemeinsamen Sprache).

Im zweiten Cluster geht es um die Gestaltung der Prozesse und zwar die der

- **Zentralprozesse:** Unterrichtsprozesse und die Beratungsprozesse.
- **Managementprozesse:** Normative Orientierungsprozesse (Reflexion und Klärung der normativen Grundlagen), strategische Entwicklungsprozesse (Strategieentwicklung, Prozessentwicklung), operative Vollzugsprozesse (z.B. Prozessführung, Reporting).
- **Unterstützungsprozesse:** Personalmanagement, Gestaltung und Bewirtschaftung von Anlagen und Betriebsmitteln¹³⁴, weitere Unterstützungsprozesse.

¹³⁴ Angesprochen ist hier beispielsweise eine Gestaltung von Arbeitsräumen in Schulen, die die

Dem Personalmanagement an Schulen kommt dabei in jüngster Zeit besondere Aufmerksamkeit zu. Nach dem Michigan-Ansatz des Personalmanagements¹³⁵ können die vier generischen Teilfunktionen Personalförderung bzw. -entwicklung, Personalbeurteilung, Personalhonorierung sowie Personalgewinnung unterschieden werden. Für das Personalmanagement als Instrument zur Verbesserung der Arbeit in regionalen Berufsbildungsnetzwerken scheinen dabei vor allem folgende Instrumente relevant.

- **Personalförderung bzw. -entwicklung:** Kooperative Fortbildung von Lehrkräften und Personen aus anderen Institutionen (z.B. Ausbilder)¹³⁶; Fortbildung von Lehrkräften durch externe Partner (z.B. Vorträge in der Schule), gegenseitige Praktika, Besuche und Hospitationen; Personalentwicklungsmaßnahmen, die durch andere Bereiche der Entwicklung von Schulen ‚induziert‘ werden¹³⁷; Maßnahmen zur Vorbereitung auf eine Tätigkeit zum Netzwerker.¹³⁸
- **Personalbeurteilung:** Einbezug regionaler Partner bei der Personalbeurteilung¹³⁹, Berücksichtigung der in Berufsbildungsnetzwerken erbrachten Leistungen bei der Personalbeurteilung.

(externe oder interne) Zusammenarbeit in Schulen bzw. eine Arbeit außerhalb des Unterrichtsraums begünstigt. Bezüglich der Bewirtschaftung ist auf das bereits erwähnte Ressourcensharing hinzuweisen.

135 Vgl. Hilb 2001, S. 14; Dubs 2001a. Zum Personalmanagement in öffentlichen Betrieben vgl. Thom/Ritz 2000, S. 260ff. Zum Personalmanagement in Schulen vgl. auch Thom/Ritz 2002, S. 25ff.; Dubs 1994, passim.

136 So führt die IT-Geschäftsstelle des Hessischen Kultusministeriums seit 1998 Fortbildungseminare für Lehrkräfte und Auszubildende durch.

137 In der Schulentwicklung werden üblicherweise drei Felder angeführt: Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung. Verpflichtet man Schulentwicklung primär der Unterrichtsentwicklung ergeben sich hieraus in der Regel Handlungsbedarfe für die Personalentwicklung (z.B. Anbahnung entsprechender unterrichtsmethodischer Kompetenzen der Lehrkräfte). Analog ließe sich für die Organisationsentwicklung argumentieren. Entsprechend ließe sich angesichts der hier skizzierten Kritik an der klassischen Trias der Schulentwicklung auch mit dem hier vorgebrachten Modell der Strategien/Strukturen/Kulturen und Prozesse argumentieren.

138 Beispielhaft anzuführen ist die im Modellversuch ANUBA entwickelte Fortbildung zum/zur Bildungsnetzwerker(in). Sie umfasst 160 Fortbildungsstunden und deckt vier sog. Arbeitsfelder (Bildungsnetzwerke initiieren, – planen, – betreiben, – bewerten) sowie vier sog. Schwerpunkte (Management von Bildungsnetzwerken, Entwicklung förderlicher Schulbedingungen für die Zusammenarbeit, Vertrauensmanagement und Unterstützung durch Informationstechnik) ab. Dabei scheint vor allem eine Analyse des Bildungsbedarfs problematisch. Hier ergeben sich m.E. die folgenden lohnenden Ansatzpunkte: (1) Analysen der Handlungen bzw. erforderlich erscheinenden Kompetenzen in Bezug auf (1a) verschiedene ‚Tätigkeitsbereiche‘, die extensional über den Begriff des Bildungsnetzwerkes abgedeckt werden (z.B. Lernortkooperation, Zusammenarbeit im Rahmen vollzeitschulischer Bildungsgänge, Zusammenarbeit in Ausbildungsverbänden oder Weiterbildungsnetzwerken) bzw. (1b) verschiedene Partner der Zusammenarbeit in Bildungsnetzwerken (z.B. Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit Betrieben, überbetrieblichen Bildungsstätten, anderen Schulen), (2) Analyse vorhandener Fortbildungsansätze (z.B. aus dem Modellversuch ANUBA), (3) Analyse der Bildungsbedarfe, die sich aus anderen Veränderungsbereichen ergeben (z.B. Fortbildungserfordernisse aufgrund der Unterrichtsentwicklung), (4) Analyse von Kompetenzen, die aufgrund der bisherigen Befundlage zentral erscheinen (z.B. Sozialkompetenzen).

139 An der KV Zürich Business School werden etwa bei Selbstevaluation der Lehrkräfte nach der 360-Grad-Methode Vertreter aus Ausbildungsbetrieben eingebunden. Zum FQS (Formatives Qualitätsevaluations-System) und der 360-Grad-Methode vgl. Strittmatter 2002; Steiner/Ritz 2002, S. 222ff.

- **Personalhonorierung:**¹⁴⁰ Berücksichtigung der in Berufsbildungsnetzwerken erbrachten Leistungen bei der Personalhonorierung¹⁴¹, Gestaltung von Arbeitszeitverpflichtungen¹⁴² oder Arbeitszeitmodellen mit Blick auf die Arbeit in Bildungsnetzwerken.
- **Personalgewinnung:**¹⁴³ Bei der Personalgewinnung sind m.E. vor allem die Beteiligung regionaler Partner bei der Personalgewinnung¹⁴⁴ sowie eine Pluralisierung der Beschäftigungsverhältnisse an berufsbildenden Schulen relevant.¹⁴⁵

Das Personalmanagement als zentraler Unterstützungsprozess ist dabei nur ein Bereich der Fortentwicklung von Schulen – der sog. Innenentwicklung.

4.2 Außenentwicklung: Management von Berufsbildungsnetzwerken

Die Innenentwicklung berufsbildender Schulen wird ergänzt durch Entwicklung des Netzwerkes ‚rund um die Schule‘. Berufsbildungsnetzwerke als flexible institutionelle Arrangements in der Berufsbildung verlangen ein professionelles Management. Dieser Grundgedanke wird zur Zeit im Modellversuch ANUBA erforscht, entwickelt und erprobt. Die folgende Übersicht zeigt den Modellierungsstand.¹⁴⁶ Sie beruht insbesondere auf einer Auseinandersetzung mit Modellen der inter-

- 140 „Ein modernes Honorierungskonzept von Schulen sollte sich nicht nur auf Löhne beziehen, sondern es muss alle Aspekte, welche die Berufsleistung, die Motivation und Arbeitszufriedenheit betreffen, berücksichtigen. ... Das Honorierungskonzept soll sicherstellen, dass (1) der Anreiz, den Lehrerberuf zu ergreifen sowie (2) im Lehrerberuf zu bleiben, hoch ist, (3) das Bemühen, sich als Lehrperson zu verbessern, gross ist und (4) sich das Lehrerbild in der Öffentlichkeit verbessert.“ (Dubs 2001a, S. 87).
- 141 Im Konzept „Lebo+“ der Kantonsschule Olten werden primär Anstrengungsunterschiede in für die Personal- und Schulentwicklung relevanten Leistungsfeldern berücksichtigt. Vgl. Buerkli/Strittmatter/Steiner 2002. Dazu könnten auch besondere Leistungen in Bildungsnetzwerken – etwa der Konzeption und Durchführung lernortübergreifender Projekte – gehören.
- 142 Dubs (2001a, S. 98f.) diskutiert vier Möglichkeiten der Gestaltung der Arbeitsverpflichtung: (1) Stundeneutlastungen oder feste Zulagen zum Grundlohn für definierte Schulämter, (2) Reduktion der Leistungsverpflichtung und definierte Stundenzahl für Aufgaben in der Schulentwicklung oder für bestimmte Schulämter, (3) Stundenpool für die Schulleitung, (4) Arbeitszeitvorgaben mit Zeitaufschrieb.
- 143 Der Personalauswahl kommt laut Umfragen zu Verwaltungsreformen in der Schweiz eine sehr hohe Bedeutung zu, spielte jedoch bisher im öffentlichen Bereich nur eine geringe Rolle (siehe Thom/Ritz 2002, S. 29; Thom/Ritz 2000, S. 274ff.).
- 144 So werden in Dänemark die Leitenden von Berufsschulen durch den Schulvorstand, der sich aus Vertretern der Sozialpartner und der lokalen Behörden zusammensetzt, gewählt.
- 145 Rauner geht davon aus, dass die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen „für die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren nicht ausgelegt“ (Rauner 2002, S. 99) sei und das Lehrpersonal sich zusätzlich „Berufsbildungs-Dozenten“ und Lehrbeauftragten zusammensetze. Derartige Pluralisierung der Beschäftigungsverhältnisse an berufsbildenden Schulen dürfte die Position bzw. die Positionswahrnehmung in Berufsbildungsnetzwerken verändern.
- 146 Die Modellierung erweist sich – auch aufgrund der Expertenreviews auf der zweiten ANUBA-Fachtagung durch Peter Sloane – im Moment noch nicht als stabil. Die ANUBA-Arbeitsgruppe um Ernst Tiemeyer arbeitet diesbezüglich bereits mit einer etwas anderen Aufteilung.

organisationalen Entwicklung¹⁴⁷ und des Managements interorganisationaler Relationen.¹⁴⁸

Die **Stakeholderanalyse** besteht in der Identifikation der Stakeholder, der Prüfung der Legitimität und der Relevanz der Stakeholder sowie der Definition des Beteiligungslevels.

- Der Stakeholder-Ansatz ist einerseits aus der Unternehmenstheorie bekannt und dort eine Alternative zum sogenannten Shareholder-Ansatz, der in den letzten Jahren durch die Thematisierung des Shareholder-Value-Konzepts eine gewisse Renaissance erfahren hat.¹⁴⁹
- Andererseits wird die Bedeutung der Stakeholder als Träger evaluativer Handlungen in der Evaluationsforschung, insbesondere in der responsiven Evaluation, betont.¹⁵⁰

Im Mittelpunkt dieser Ansätze stehen die Stakeholder als groups at risk, d.h. nach Guba/Lincoln¹⁵¹ die Agenten (agents), die Begünstigten (beneficiaries) und die Opfer (victims) mit ihren jeweiligen Feldern (claims), Anliegen (concerns) und Konfliktthemen (issues).

Die Betroffenen und Beteiligten (Stakeholder) sollten in einem offenen Prozess identifiziert und eingebunden werden. Diese offene Auswahl von Stakeholdern ist einerseits zur Erhöhung der Problemlösekapazität, andererseits aus Legitimationsgründen notwendig, wobei allerdings die offene Auswahl der Stakeholder häufig unterlaufen wird. So versucht eine Gruppe nicht selten, Tabu-Partner für Netzwerke zu deklarieren. Bei der Konstitution der Netzwerkpartner gibt es außerdem eine Tendenz zu Partnern mit dem gleichen Referenz- bzw. Formalzielsystem: Es findet eine Selektion von Institutionen statt, deren Erfolg an den gleichen Maßstäben (z.B. „Förderung der Interessen einer Branche“, „Förderung der Interessen einer Gruppe von Beschäftigten“) bestimmt wird. Netzwerke sind jedoch genau dort wirkungsvoll, wo komplementäre Problemlösekapazitäten gepoolt werden.

Methodisch kann die Identifikation nach dem aus der Netzwerkanalyse bekannten Schneeballsystem¹⁵² erfolgen. Man beginnt die Befragung bei potenziellen Partnern, die meist ohnehin bekannt sind, befragt dann deren Partner usw. Dabei ist insbesondere darauf zu achten, dass die Zahl der zu berücksichtigenden Personen handhabbar bleibt. Die Identifikation wird ergänzt durch eine Prüfung der Relevanz (Priorität) sowie der Legitimität einer möglichen Einflussnahme durch einen Stakeholder. Abschließend sind für die Stakeholder verschiedene Beteiligungsgrade (z.B. Zusammenarbeit, Abstimmung, Informationsrecht, Informationspflicht, Anhörungsrecht) zu fixieren.

147 Vgl. die Übersicht bei Gray 1990, S. 6; Cummings/Worley 1993, S. 494ff. und French/Bell 1999, S. 214f. Angesprochen sind Interorganizational development (vgl. Schermerhorn 1975; Schermerhorn 1979), Planned coordination (vgl. Davidson 1976), Domain development (vgl. McCann 1983), Collaboration (vgl. Gray 1985; Gray 1990), Facilitating directed interorganizational networks, Transorganizational development (vgl. Cummings 1984; Cummings/Worley 1997, S. 511ff.), Integrated strategic management (ISM) sowie Open-Systems Planning (OSP). Vgl. dazu auch die Erörterung interorganisationstheoretischer Ansätze bei Jansen 1995, S. 95f. sowie Sydow 1992, S. 191ff.

148 Siehe dazu insbesondere die Übersicht bei Sydow/Windeler (1997).

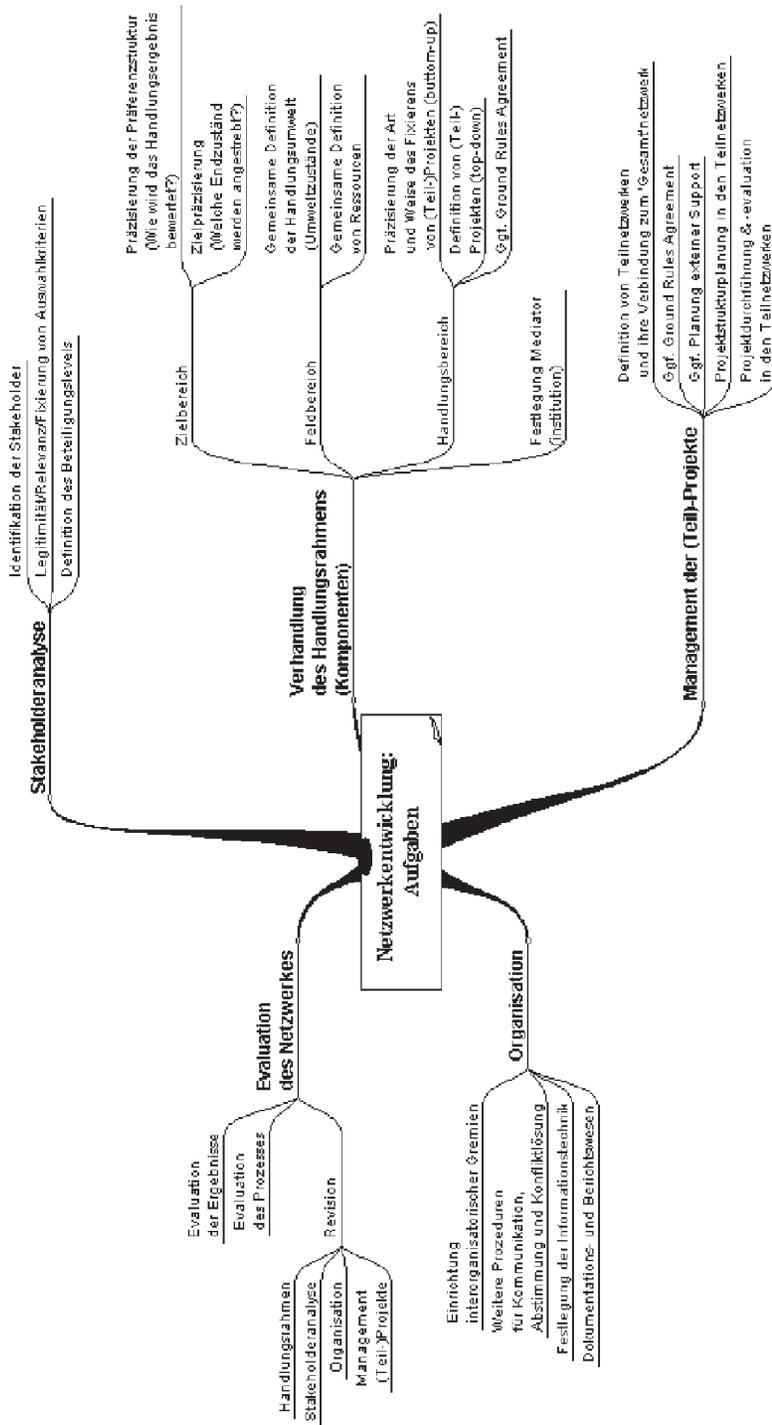
149 Vgl. Ulrich 1999.

150 Vgl. den Überblick bei Beywl 1998.

151 Guba/Lincoln 1989, S. 40.

152 Vgl. etwa Jansen 1999, S. 68.

Abbildung 9
Management von Berufsbildungsnetzwerken



Netzwerke sind keine Ziele an sich, auch wenn dies durch die Allgegenwärtigkeit von Netzwerken immer wieder so scheinen mag. Auf der Grundlage eines handlungstheoretischen Verständnisses¹⁵³ lassen sich verschiedene Komponenten des Handlungsrahmens von Netzwerken unterscheiden, über den eine hinreichend klare Vorstellung erreicht werden muss. Folgende Aspekte sind Gegenstand der **Verhandlung des Netzwerk-Handlungsrahmens**:

- Zielbereich: Grundlegend scheint dabei zunächst eine Defizitanalyse zu sein. Hier geht es einerseits um die Frage „Was wollen wir erreichen?“. Dabei müssen Ziele ausgewählt werden, die drängen und von einer einzelnen Institution nicht eingelöst werden können. Andererseits sind nach der Frage „Wie bewerten wir das Erreichte?“ frühzeitig institutionsübergreifende Kriterien zur Bewertung des Erreichten zu entwickeln. Ohne die Fixierung des Zielbereichs ist weder eine formative noch eine summative Evaluation möglich.
- Feldbereich: Zur Überwindung der Defizite wird man Ressourcen aktivieren müssen. „Jedoch sind die beteiligten Akteure nur bedingt dazu bereit, für die übergreifenden Zwecke des Netzwerks eigene Mittel zur Verfügung zu stellen. Insofern ist die Akquisition von Ressourcen ein weiterer entscheidender Schritt, um erfolgreich Vernetzung betreiben zu können.“¹⁵⁴ Bezüglich der Ressourcen ist die Frage zu klären „Welche Mittel stehen zur Verfügung?“. Die Ressourcen müssen für das Netzwerk disponierbar sein. Bezüglich der Umwelt ist eine gemeinsame Vorstellung „In welcher Umwelt handeln wir?“ zu erreichen.
- Handlungs-/Projektbereich („Wie erreichen wir die Ziele?“): Die Zielerreichung im Netzwerk erfolgt projektorientiert, d.h. durch Einzelprojekte. Das Projektmanagement ist zu professionalisieren und organisatorisch zu verankern. Dabei besteht einerseits die Möglichkeit, Projekte „top down“ beispielsweise in einer Steuergruppe zu definieren. Andererseits kann man sich im Netzwerk auch auf die Frage beschränken, wie Projekte „bottom up“ definiert werden. Die Grenzen zum sog. Ground Rules Agreement¹⁵⁵ sind dabei fließend.
- Mediatorinstitution: Die Mediatorinstitution ist die des Brokers. Ein Broker wird in der Literatur auch als „spider in the web“, „change agent“, „Schlüsselakteur“ und „managers of change“, „change manager“, „Manager“ usw. bezeichnet. Broker werden hier als Katalysatoren für den Auf- bzw. Ausbau regionaler Bildungsnetzwerke verstanden.¹⁵⁶

Zum **Management der (Teil-)Projekte** sind (Teil-)Netzwerke zu definieren und ihre Verbindung zum Gesamtnetzwerk zu gewährleisten, ggf. erfolgt ein Ground Rules Agreement sowie die Planung von externem Support. Außerdem ist die Projektstrukturplanung (Planung von Arbeitspaketen und -einheiten, Verant-

153 Vgl. insbesondere Frese 1998.

154 Seyfried/Kohlmeyer/Furth-Riedesser 1999, S. 55.

155 Ground Rules sind ein bewährtes Instrument aus der Theorie kollaborativer Prozesse (vgl. Gray 1989). Ground Rules sollen gemeinsame Erwartungen der Teilnehmer sichern. Sie thematisieren beispielsweise grundlegende Begriffe und Termini, Ziele und Partner eines Netzwerkes, Prinzipien für die Konsensfindung, Umgang mit Konflikten usw.

156 Die Konzeption des Brokers geht auf gemeinsame Arbeit mit Martin Twardy zurück. Vgl. Wilbers 1999; Twardy/Wilbers 2000; Wilbers 2000b.

wortlichkeiten etc.) vorzunehmen.¹⁵⁷ Schließlich sind die Projekte durchzuführen und zu evaluieren. Die Organisation beinhaltet die Einrichtung interorganisatorischer Gremien (z.B. Steuergruppen, Lenkungsgruppen, Arbeitskreise etc.), weitere Prozeduren für Kommunikation, Abstimmung und Konfliktlösung, die Festlegung der Informationstechnik (z.B. Verwendung von Groupware) sowie das Dokumentations- und Berichtswesen (z.B. Zielvereinbarungen, Statusnotizen).

Die **Evaluation des Netzwerkes** richtet sich auf die Ergebnisse und den Prozess. Die abschließende Revision gibt Hinweise für die Fortentwicklung der Stakeholderanalyse, des Handlungsrahmens, der Organisation des Netzwerkes sowie des Managements der (Teil-)Projekte.

Die Außenentwicklung in Form dieses Managements von Berufsbildungsnetzwerken in der Region ist dabei zu verschränken mit der Innenentwicklung im Sinne der Fortentwicklung von berufsbildenden Schulen.

5 Ausblick

Der Forschungsstand zur hier angesprochenen Thematik scheint ausgesprochen defizitär. Erschwerend kommt hinzu, dass ein großer Teil der Forschung zu Berufsbildungsnetzwerken Inseln bildet, d.h. – mit wenigen Ausnahmen¹⁵⁸ – unverbunden bleibt.¹⁵⁹ Es erscheint daher – metaphorisch besprochen – auch angebracht, die ‚Vernetzer‘ stärker zu vernetzen.

Literaturverzeichnis

- Abbondio, A. & Wettstein, E.: Bildungszentren – Bald Normalfall? *Bbaktuell*. Hrsg. von der DBK (Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz). Ausgabe 76. Dokument bba76a, S. 1–10.
- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Mehrere Bände. Opladen: Leske + Budrich.
- Amos, J. (2001). Neue Impulse für die alternierende Berufsbildung? *Panorama*, H. 1, S. 6–7.
- Arnold, R. & Miethig, T. (1998). *Evaluierung der Kaufmännischen Gesamtlehre (KGL) an der KV Zürich Business School*. Abschlussbericht. Kaiserslautern.
- Baethge, M. u.a. (1999). *Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung*. Erarbeitet vom Beirat „Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik“ der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen. Berlin.
- Bau, H. & Stahl, T. (2002). *Entwicklung einer Kooperationskultur im dualen System der beruflichen Ausbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Beck, K. (1984). Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In W. Georg (Hrsg.), *Schule und Berufsausbildung*. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld (W. Bertelsmann), S. 247–262.
- Benzenberg, I. (1997). Netzwerke als regionale Regulationsmedien der beruflichen Weiterbildung. In R. Dobischat & R. Husemann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin (Edition sigma), S. 173–186.

157 Vgl. Tiemeyer 1999.

158 Zu erwähnen sind neben meinen eigenen Versuchen insbesondere die Arbeiten von Büchter. Vgl. Büchter 2000, Büchter 2000a, Büchter 2001.

159 Vgl. Wilbers 2001f.

- Benzenberg, I. (1999). *Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Bertelsmannstiftung (1999) (Hrsg.). *Berufliche Bildung der Zukunft. Band 1. Dokumentation zur internationalen Recherche*. Gütersloh (Verlag Bertelsmann Stiftung).
- Beywl, W. (1987). *Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation*. Frankfurt a.M. u.a. (Reprint 1988).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2001). *Regionale Kooperation für Ausbildungsplätze. Good-Practice in den neuen Ländern 2001*. Bonn (W. Bertelsmann).
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand.
- Bromberger, N. (2002). CBT/WBT auswählen – Transparenz auf dem Lernsoftwaremarkt schaffen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln (Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst), S. 5.2, S. 1–16.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. [Online] <http://www.parc.xerox.com/ops/members/brown/papers/orglearning.html> o.O. (The Institute of Management Sciences.).
- Brown, J.S. & Gray, E.S. (1995). The People Are the Company. How to build your company around your people. [Online] <http://www.fastcompany.com/online/01/people.html> Ohne Ort.
- Büchter, K. (2000). „In der Weiterbildung kann ja eigentlich nicht nicht kooperiert werden“. Zur Komplexität der alltäglichen Kooperationspraxis in der regionalen Weiterbildung aus Sicht von Trägern. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96. Jg., H. 2, S. 275–293.
- Büchter, K. (2000). Berufsschulen und Weiterbildung – Institutionelle Entgrenzung als Regionalisierungsstrategie. In P. Faulstich (Hrsg.), *Innovationen in der beruflichen Weiterbildung. Zwischen Programmatik und Implementation*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43–61.
- Büchter, K. (2001). Berufsschulen und Weiterbildung. Ein neues Thema für die Weiterbildungsdiskussion. *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift (GdWZ)*, 12. Jg., H. 3, S. 110–111.
- Buerkli, C. & Strittmatter, A. & Steiner, R. (2002). *Formatives Qualitätsevaluations-System (FQS) und lohnwirksame Qualifikation*. Aus: Thom, N./Ritz, A./Steiner, R. (Hrsg.): *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt. S. 239-261.
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2000) (Hrsg.), *Überbetriebliche Bildungsstätten (ÜBS). Partner für moderne Berufsbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001). *Berufsbildungsbericht 2001*. Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002). *Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen*. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. Bonn: BLK.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001). *Berufsbildungsbericht 2001*. Bonn.
- Burr, W. (1999). Koordination durch Regeln in selbstorganisierenden Unternehmensnetzwerken. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 69. Jg., H. 10, S. 1159–1178.
- Buschfeld, D. (1994). *Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine wirtschaftspädagogische Studie*. Köln: Botermann & Botermann.
- Camagni, R. (1991) (Hrsg.). *Innovation networks: spatial perspectives*. London: Belhaven Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society. Series „The information age: economy, society and culture“*, Vol. I. Oxford: Blackwell Publishers.
- Chott, P. O. (1999). Wissensmanagement und Schule. *Schulverwaltung*, 22. Jg. (1999), H. 9, S. 306–310.

- Crevoisier, O. (1990). Functional logic and territorial logic and how they inter-relate in the region. In E. Ciciotti, N. Alderman & A. Thwaites (Hrsg.), *Technological Change in a Spatial Context. Theory, Empirical Evidence and Policy*. Berlin u.a.: Springer, S. 17–36.
- CS – Credit Suisse – Economic Research & Consulting (2001). *Bildungspolitik als Schlüsselfaktoren der Wissensgesellschaft*. Economic Briefing Nr. 24. Zürich (CS).
- Cummings, Th. G. (1984). Transorganizational development. In B. Staw & L.L. Cummings (Hrsg.), *Research in organizational behavior*. Vol. 6. Greenwich, Conn.: JAI Press, S. 367–422.
- Cummings, Th. G. & Worley, Ch. G. (1997). *Organization Development and Change*. 6th Edition. Minneapolis/St. Paul u.a.: South Western College Publishing.
- DBK – Deutschschweizerische Berufsbildungsämterkonferenz (1998). *Handbuch Ausbildungsverband. Junior Power – Human Resource Management*. Luzern 2. Auflage: DBK.
- DBK – Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (2000): Schnittstelle/Nahtstelle zwischen Volksschule und Berufsbildung. Werkstattpapier. Luzern: DBK.
- Davidson, S. M. (1976). Planning and coordination of social service in multi-organizational context. *Social Service Review*, 50. Jg., H. 1, S. 117–137.
- Dehnpostel, P. (2001). Netzwerkbildungen und Lernkulturwandel in der beruflichen Weiterbildung. Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift (GdWZ)*, 12. Jg., H. 3, S. 104–106.
- Deitmer, L. & Eicker, F. (Hrsg.) (2001). *Integrierte Innovationsprozesse, Regionalentwicklung und Berufliche Bildung. Beiträge zur ‚lernenden Region‘ und Erfahrungen mit ihrer Ausgestaltung*. Bremen: Donat.
- Dilger, B./Kremer, H. /Sloane, P.F.E. (2001): *Wissensforum als Instrument der Lernortkooperation*. *Wirtschaft und Erziehung*, 53. Jg., H. 9, S. 297-300.
- Dobischat, R. (1993). Analysen und Perspektiven regionalisierter Berufsbildungsforschung. In Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung*. Hannover: ARL, S. 8–31.
- Dobischat, R. & Husemann, R. (Hrsg.) (1997). *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin: Edition sigma.
- Dobischat, R. & Kutscha, G. (2000). Berufliche Weiterbildung und Lernende Region – Gestaltungsoptionen für den Modernisierungsprozeß. In U. Buchmann & A. Schmidt-Peters (Hrsg.), *Berufsbildung aus ökologischer Perspektive. Bedingungen personaler Entwicklung in schulischen und beruflichen Kontexten. Festschrift für Adolf Kell*. Hamburg: Kovac, S. 199–237.
- Dörig, R. (2001). *Die Reform der kaufmännischen Grundbildung – Konzept und kritische Analyse*. Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, 95. Jg., H. 4, S. 202-237.
- Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dohmen, G. (1996). Lebenslang Lernen – und wie? Eine Einführung. In B. Nacke & G. Dohmen (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, S. 11– 22.
- Dohmen, G. (1996). Konzeption und Konsequenzen des Lebenslangen Lernens (LLL). In B. Nacke & G. Dohmen (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, S. 23–27.
- Dohmen, G. (Juni 1997). Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht? *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg., H. 39, S. 10–26.
- Dohmen, G. (Hrsg.) (1999). *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Döring, O., Jantz, A. & Meßmer, I. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Ressourcenoptimierung durch Kooperationen im Weiterbildungssystem. In W. Böttcher, H. Weishaupt & M. Weiß (Hrsg.), *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten*. Weinheim/ München: Juventa, S. 377–391.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Dubs, R. (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Dubs, R. (1998). Recht und New Public Management im Schulwesen. In B. Ehrenzeller, Ph. Mastronardi, R. Schaffhauser, R. J. Schweizer & K. A. Vallender (Hrsg.), *Der Verfassungsstaat vor neuen Herausforderungen. Festschrift für Yvo Hangartner*. St. Gallen/Lachen SZ: Dike, S. 389–413.
- Dubs, R. (1999). Auf dem Weg zu einem neuen Berufsbildungsgesetz in der Schweiz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95. Jg., H. 3, S. 363-372.
- Dubs, R. (2001). *Personalmanagement für Schulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (2001). New Public Management im Schulwesen. Eine kritische Erfahrungsanalyse. In N. Thom & R.J. Zaugg (Hrsg.), *Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz*. Bern: Haupt, S. 419–440.
- Dubs, R. (2002). *Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen*. In N. Thom, A. Ritz, & R. Steiner (Hrsg.): *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt. S. 37-63.
- Enggruber, R. (1999). Integratives Modell zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 28. Jg., H. 5, S. 15–19.
- Esser, F. H. (1997). *Beruf als didaktische Kategorie: Tradition und Innovation*. Köln (Botermann & Botermann).
- Eppler, M.J. (2002). Wissensmanagement-Plattformen: Infrastrukturen für Wissensarbeiter. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln (Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst). Erscheint mit der dritten Ergänzungslieferung.
- Euler, D. (1999). *Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung*. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn: BLK (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, 75)
- Euler, D. (1999). *Lernortkooperation in der beruflichen Bildung*. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In K. Harney & H.E. Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim/Basel: Beltz, (=Zeitschrift für Pädagogik. 40. Beiheft.) S. 249–272.
- Euler, D. (2000). *Bekannt, aber nicht anerkannt – Zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung in schulischer Trägerschaft*. Zimmer, G. (2000) (Hrsg.). *Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 54-78.
- Faulstich, P. (1997). Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, C. Schiersmann & R. Tippelt (Hrsg.), *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich, S. 77–97.
- Faulstich, P. (1997). „Netze“ als Ansatz regionaler Qualifikationspolitik. In R. Dobischat & R. Husemann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin: Edition sigma, S. 53–64.
- Faulstich, P. (2002). *Attraktive Wissensnetze*. In Faulstich, P. & Wilbers, K. (Hrsg.): *Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region*. Bielefeld: W. Bertelsmann (im Druck).
- Faulstich, P., Vespermann, P. & Zeuner, Ch. (2001). *Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Ler-*

- nens in Deutschland*. Hamburg: Universität Hamburg – Lehrstuhl für Erwachsenenbildung (= Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung)
- Faulstich, P. & Zeuner, Ch. (Dezember 1999). Lernkulturen in regionalen Netzwerken. In E. Nuissl, Ch. Schiersmann, H. Siebert & J. Weinberg (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Nr. 44, Frankfurt: Main (PAS), S. 58–67.
- Faulstich, P. & Zeuner, Ch. (2001). Kompetenznetzwerke und Kooperationsverbände in der Weiterbildung. *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift (GdWZ)*, 12. Jg., H. 3, S. 100–103.
- Fenkart, G. & Krainz-Dürr, M. (2001). Interessengemeinschaft Lernen (IGL). *Journal für Schulentwicklung*, 5. Jg., H. 1, S. 11–16.
- Fleisch, E. (2001). *Das Netzwerkunternehmen. Strategien und Prozesse zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit in der „Networked Economy“*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Flick, U. (1988). *Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauentheorien in sozial-psychiatrischer Beratung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Florida, R. (1995). Toward the learning region. *Futures*, 27. Jg., H. 5, S. 527–536.
- French, W. L. & Bell, C. H. Jr. (1999). *Organization Development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. 6th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Frese, E. (1998). *Grundlagen der Organisation. Konzept – Prinzipien – Struktur* (7. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Frietman, J. & Hövels, B. (1997). Zur Reform der beruflichen Bildung in den Niederlanden. In U. Beicht, K. Berger, H. Herget & E. M. Krekel (Hrsg.), *Berufsperspektiven mit Lehre. Wert und Zukunft dualer Berufsausbildung – Beiträge aus Berufsbildungswissenschaft und -praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 133–149.
- Frommberger, D. (1998). *Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive*. Markt Schwaben: Eusl.
- Gertsch, M. & Gerlings, A. (2001). *Der Lehrstellenabschluss 2. Evaluation Arbeitsbericht 28*. Universität Bern (Koordinationsstelle für Weiterbildung).
- GfS-Forschungsinstitut (2001). *Schweizer Berufsbildungs-Delphi. Bericht zur Feedback-Befragung*. Bern.
- Gindroz, J. P. (2001). *Erste Überlegungen zur Entwicklung einer Ausbildungsmethodik für Berufsfachschul- und ähnliche Lehrgänge*. Ohne Ort (Projekt „Einführung der Berufsfachschulen“ / www.bfs.ch).
- Gray, B. (1985). Conditions Facilitating Interorganizational Collaboration. *Human Relations*, 38. Jg., H. 10, S. 911–936.
- Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding common ground for multiparty problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gray, B. (1990). Building interorganizational alliances: Planned change in a global environment. In W. A. Pasmore & R. W. Woodman (Hrsg.), *Research in organizational change and development*. Volume 4. Greenwich (Connecticut)/London (England): JAI Press Inc., S. 101–140.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications.
- Haldemann, Th. (1998). New Public Management und wirkungsorientierte Verwaltungsführung (WOF). In R. Mitterlehner & A. Kyrrer (Hrsg.), *New Public Management. Effizientes Verwaltungsmanagement zur Sicherung des Standortes Österreich* (2. Aufl.). Wien: Österreichischer Wirtschaftsverlag, S. 9–20.
- Hambusch, R., Limpke, P. & Wilbers, K. (2001). Lernorte kooperieren in Berufen der Informations- und Kommunikationstechnik und in Medienberufen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung LSW – Soest/Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Das Projekt beginnt – Schulen stellen sich vor*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 87–104.

- Hameyer, U. & Strittmatter, A. (2001). Wissensmanagement – die neue Selbstverständlichkeit? *Journal für Schulentwicklung*, 5. Jg., H. 1, S. 4–5.
- Hassink, R. (1997). Die Bedeutung der lernenden Region für die regionale Innovationsförderung. *Geographische Zeitschrift*, 85. Jg., H. 2+3, S. 159–173.
- Heidegger, G. & Rauner, F. (1997). Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. In Ministerium für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. Düsseldorf: Ministerium für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 7–45.
- Henschel, A. (2001). *Communities of Practice. Plattform für individuelles und kollektives Lernen sowie den Wissenstransfer*. Dissertation HSG Nr. 2450. Bamberg (Fifo-Druck).
- Hilb, M. (2001). *Integriertes Personal-Management. Ziele – Strategien – Instrumente* (9. Aufl.). Neuwied/Kriftel (Luchterhand) 2001.
- Hohenstein, A. & Wilbers, K. (Hrsg.) (2002). *Handbuch E-Learning*. Köln: Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Hövels, B. & Kutscha, G. (2001). *Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen im deutsch-niederländischen Vergleich*. Bielefeld: Bertelsmann.
- International Federation of Accountants – Public Sector Committee (2001). *Governance in the Public Sector: A Governing Body Perspective*. New York.
- Initiativkreis Bildung der Bertelsmannstiftung unter Schirmherrschaft des Bundespräsidenten (1999). Memorandum – Empfehlungen zur Erneuerung des Bildungswesens. In R. Herzog & Initiativkreis Bildung. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Zukunft gewinnen – Bildung erneuern*. München: Goldmann, S. 25–81.
- Jansen, D. (1995). Interorganisationsforschung und Politiknetzwerke. In D. Jansen & K. Schubert (Hrsg.), *Netzwerke und Politikproduktion. Konzepte, Methoden, Perspektiven*. Marburg: Schüren, S. 95–110.
- Jansen, D. (1999). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jansen, D. (2000). Netzwerke und soziales Kapital. Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse*. München/Wien: Oldenbourg, S. 35–65.
- Jansen, D. & Schubert, K. (Hrsg.) (1995). *Netzwerke und Politikproduktion. Konzepte, Methoden, Perspektiven*. Marburg: Schüren.
- Jütte, W. (2001): Beziehungsgeflechte in lokalen Institutionenlandschaften – Eine ethnographische und netzwerkanalytische Betrachtung von Sozialstrukturen in der Weiterbildung. In P. Faulstich, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.): *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 214–224.
- Kell, A. & Kutscha, G. (1983). Integration durch Differenzierung der „Lernorte“? Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegschule Nordrhein-Westfalen. In Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen (Hrsg.), *Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Referate des 6. Berufsbildungskongresses*. Krefeld (Joh. van Acken), S. 192–231.
- Kevenhörster, P. (1997). *Politikwissenschaft. Band 1: Entscheidungen und Strukturen in der Politik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Klein, S. (1996). *Interorganisationssysteme und Unternehmensnetzwerke. Wechselwirkungen zwischen organisatorischer und informationstechnischer Entwicklung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kleingeist-Poensgen, H. (2001). Wissensmanagement – auch das noch?! Lehrerinnen und Lehrer organisieren ihren kollektiven Lernprozess. *Journal für Schulentwicklung*, 5. Jg., H. 1, S. 6–10.
- Knill, Ch. (2000). Policy-Netzwerke. Analytisches Konzept und Erscheinungsform moderner Politiksteuerung. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse*. München/Wien: Oldenbourg, S. 111–133.

- Koschatzky, K. & Sternberg, R. (2000). R&D Cooperation in Innovation Systems – Some Lessons from the European Regional Innovation Survey (ERIS). *European Planning Studies*, 8. Jg., H. 4, S. 487–501.
- Kremer, H. & Sloane, P. F.E. (2001). *Lernfelder implementieren*. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn: Eusl.
- Krogh, G. von, Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling Knowledge Creation. How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Kutscha, G. (Hrsg.) (1998). *Regionale Berufsbildungs-Informationssysteme. Konzepte und Bausteine für die lernenden Regionen der Zukunft*. Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität – Gesamthochschule.
- Kutscha, G. (Hrsg.) (1998). *Regionale Berufsbildungs-Informationssysteme (ReBIS). Abschlussbericht im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen*. Duisburg: Vervielfältigtes Manuskript.
- Kutscha, G. (1999). Modernisierung des Dualen Ausbildungssystems durch Entwicklung regionaler Infrastrukturen. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 106–125.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung LSW – Soest/Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hrsg.) (2001). *Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Das Projekt beginnt – Schulen stellen sich vor*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lipsmeier, A. (2000): *Berufsschule in Abhängigkeit oder Autonomie? Lernortkooperation und Lernfeldorientierung als potenzielle Stabilisierungsfaktoren für das duale System*. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96. Jg., H. 1, S. 12-29.
- Lisop, I. (1998). *Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Ein Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen*. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- LSB I – Lehrstellenbeschluss I (1997). *Bundesbeschluss über Massnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes für die Ausbildungsjahre 1997, 1998 und 1999 (Lehrstellenbeschluss) vom 30. April 1997*. 412.100.3. Ohne Ort.
- LSB II – Lehrstellenbeschluss 2 (1999). *Bundesbeschluss über Massnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes und zur Entwicklung der Berufsbildung (Lehrstellenbeschluss II) vom 18. Juni 1999*. Ohne Ort.
- LSV 1997 – Lehrstellenverordnung 1997 (1997). *Verordnung über Massnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebots für die Ausbildungsjahre 1997, 1998 und 1999 (Lehrstellenverordnung) vom 7. Mai 1997*. Ohne Ort.
- Maier, G. & Tödting, F. (1995). *Regional- und Stadtökonomik. Standorttheorie und Raumstruktur* (2. Aufl.). Wien/New York: Springer.
- Maier, G. & Tödting, F. (1996). *Regional- und Stadtökonomik 2. Regionalentwicklung und Regionalpolitik*. Wien/New York: Springer.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (2000). Die Rolle des Wissensmanagements für die Zukunft: Von der Informations- zur Wissensgesellschaft. In H. Mandl & G. Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), *Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements*. München/Wien: R. Oldenbourg, S. 1–17.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (Hrsg.) (2000a). *Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements*. München/Wien: R. Oldenbourg.
- Männel, B. (1996). *Netzwerke in der Zulieferindustrie. Konzepte – Gestaltungsmerkmale – Betriebswirtschaftliche Wirkungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Mayntz, R. (1992). Modernisierung und die Logik von interorganisatorischen Netzwerken. *Journal für Sozialforschung*, 32. Jg., H. 1, S. 19–32.

- McCann, J. E. (1983). Design guidelines for social problem-solving interventions. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19. Jg., H. 2, S. 177–189.
- Menzel, U. (1998). *Globalisierung versus Fragmentierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merk, R. (1999). Ausbildungsverbände. In F.J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn/Hamburg (Gemeinschaftsverlag Julius Klinkhardt/Handwerk und Technik), S. 42-43.
- Miles, R. E. & Snow, Ch. C. (1986). Organizations: New Concepts for New Forms. *California Management Review*, 18. Jg., H. 3, S. 62–73.
- Miller, T. (2001). Konfliktpotentials in Netzwerken. Netzwerke – ein überstrapaziertes Konzept. *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift (GdWZ)*, 12. Jg., H. 3, S. 112–115.
- Miller, T. (2002): *Netzwerkprobleme und ihre Steuerungsmöglichkeiten aus systemtheoretischer Sicht*. Aus: Faulstich, P./Wilbers, K. (Hrsg.): *Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region*. Bielefeld: W. Bertelsmann (im Druck).
- Minder, A. (2001). Theorie und Praxis: eine facettenreiche Zweierbeziehung. *Panorama*, H. 1, S. 4.
- Minder, A. (2001). Berufsbildung in Dänemark: Immer einen Schritt voraus. *Panorama*, H. 5, S. 50–51.
- Morgan, K. (1997). The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal. *Regional Studies*, 31. Jg., H. 5, S. 491–503.
- Naschold, F. (2000a). Modernisierung des öffentlichen Sektors im internationalen Vergleich. In F. Naschold & J. Bogumil (Hrsg.), *Modernisierung des Staates*. Opladen: Leske + Budrich, S. 27–77.
- Nenniger, P. & Summermatter, H. (2001) (Hrsg.). *Reform der kaufmännischen Grundausbildung – Band 1. Innovationen, Implementation und Evaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Nyhan, B., Attwell, G. & Deitmer, L. (Hrsg.) (2000). *Towards the Learning Region. Educational and Regional Innovation in the European Union and the United States*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- OCenW – Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996). *Gesetz über Erwachsenenbildung und Berufsbildenden Unterricht. Das Gesetz in Grundzügen*. Den Haag: OCenW.
- OECD – Organisation for economic cooperation and development (1996). *Lifelong Learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996*. Paris: OECD Publications Service.
- Pappi, F. U. (1998). Soziale Netzwerke. In B. Schäfers & W. Zaph (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich, S. 584–596.
- Pätzold, G. (2002). *Lernfelder – Lernortkooperation*. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum: projekt verlag.
- Pätzold, G., Drees, G. & Thiele, H. (1998). *Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- Pätzold, G. & Walden, G. (Hrsg.) (1999). *Lernortkooperation. Stand und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Petermann, F. (1992). *Psychologie des Vertrauens*. München: Quintessenz.
- Picot, A., Reichwald, R. & Wigand, R. T. (2001). *Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Pollack, O. (1998). Neue Formen der Kooperation in der Berufsausbildung. *Panorama*, H. 3, S. 36.
- Probst, G.J.B., Deussen, A., Eppler, M. J. & Raub, S. P. (2000). *Kompetenz-Management. Wie Individuen und Organisationen Kompetenzen entwickeln*. Wiesbaden: Gabler.

- Probst, G.J.B., Raub, S. & Romhardt, K. (1999). *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Rauner, F. (1999). Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen des Berufskollegs zum Dienstleistungszentrum in der Region. In Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Berufskolleg – Chancen erkennen, nutzen und gestalten. Dokumentation zum Berufsbildungskongreß des vlbs 1999*. Krefeld: Joh. van Acken, S. 27–40.
- Rauner, F. (2002). Berufspädagogische und berufsbildungspolitische Begründung für die Implementation von Berufsbildungsnetzwerken in der Region. In: BLK 2002, S. 94-100.
- Rauner, F. & Riedel, M. (2000). *Berufsbildung für den Strukturwandel im Handwerk. Expertise*. Berlin: BBJ Verlag. (= Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen.)
- Reinisch, H. (1999). Berufliche Schulen im Wandel – Aktuelle Probleme und Entwicklungstrends. In L. Dorenkamp & K. Lauks (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Bildungsinnovation. Ergebnisse des internationalen Symposiums zum Modellversuch DOPKAU*. Rostock (Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development.) 1999. S. 45-48.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen*. München o.J. (= Forschungsbericht 129 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie)
- Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Wissen managen: Das Münchner Modell*. München (Forschungsbericht 131 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie).
- Renold, U. (2001): Innovationen und Implementation des Reformkonzeptes. In P. Nenniger & H. Summermatter(Hrsg.): *Reform der kaufmännischen Grundausbildung – Band 1*. Innovationen, Implementation und Evaluation. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. S. 19-100.
- Ripperger, T. (1998). *Ökonomik des Vertrauens. Analyse eines Organisationsprinzips*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rothe, G. (2001). *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitenden Lernens*. Luzern.
- Rüegg-Stürm, J. (2001). *Das Unternehmensmodell*. St. Gallen: IfB.
- Scheff, J. (1999). *Lernende Regionen. Regionale Netzwerke als Antwort auf globale Herausforderungen*. Wien: Linde.
- Schenk, M. (1983). Das Konzept des sozialen Netzwerkes. In F. Neidhardt (Hrsg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 25/1983. Gruppensoziologie – Perspektiven und Materialien*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 88–104.
- Schermaier, J. (2001). Die berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich – ein bedeutender Bildungsfaktor im österreichischen Bildungswesen. In G. Rothe (Hrsg.), *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitenden Lernens*. Luzern (Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz), S. 421–430.
- Schermerhorn, J. R. (1975). Determinants of Interorganizational Cooperation. *Academy of Management Journal*, 18. Jg., H. 4, S. 846–856.
- Schermerhorn, J. R. (1979). Interorganizational Development. *Journal of Management*, 5. Jg., H. 1, S. 21–38.
- Schiersmann, Ch. (1997). Kooperation im regionalen Umfeld – Modelle und Erfahrungen. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, C. Schiersmann & R. Tippelt (Hrsg.), *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich, S. 99–114.
- Schlatter, Ch. *Die zukünftigen Aufgaben der BerufsschullehrerInnen im Gesundheitswesen bei der Ausbildung der PflegegeschülerInnen in der Pflegepraxis*. Diplomarbeit o.O. u. J.

- Schneider, W. (2001). Berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System. Eine Analyse aus österreichischer Sicht. In G. Rothe (Hrsg.), *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitenden Lernens*. Luzern (Deutschscheizerische Berufsbildungsämter-Konferenz), S. 465–472.
- Schrader, Ch. (1999). Jugendliche mit besonderem Förderbedarf – Eine Herausforderung zu neuen Konzepten von Berufskollegs. In Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Berufskolleg – Chancen erkennen, nutzen und gestalten. Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vibs 1999*. Krefeld: Joh. van Acken, S. 77–83.
- Schubert, H./Fürst, D./Rudolph, A./Spieckermann, H. (2001): *Regionale Akteursnetzwerke. Analysen zur Bedeutung der Vernetzung der Region Hannover*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schweer, Martin (Hrsg.) (1997). *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schweizerischer Bundesrat (2000). *Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 6. September 2000*. 00.072 Ohne Ort.
- Seufert, S., Moisseva, M. & Steinbeck, Re. (2002). Virtuelle Communities gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln: Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 4.10, S. 1–20.
- Seyfried, E., Kohlmeier, K. & Furth-Riedesser, R. (1999). *Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung durch lokale Netzwerke*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (= CEDEFOP panorama)
- Sloane, P. F.E. & Twardy, M. & Buschfeld, D. (1998): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Snow, Ch. C., Miles, R. E. & Coleman, H. J. jr. (1992). Managing 21st Century Network Organizations. *Organizational Dynamics*, 21. Jg., S. 5–20.
- SPR 1999 (2001). *Richtlinien zur Durchführung des Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher (Sofortprogramm-Richtlinien – SPR) vom 1. Dezember 1999*. Zuletzt geändert durch die Vierte Änderung vom 13. November 2001 Ohne Ort.
- Stark, G. (2002): *Strategien und Konzepte zur Verbesserung der Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen*. Aus: Bau, H./Stahl, T. (Hrsg.): Entwicklung einer Kooperationskultur im dualen System der beruflichen Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 8-76.
- Stahl, Th. & Schreiber, R. (1999). *Die Lernende Region*. In R. Bahn Müller (Mitarb.) u.a.: Kompetenzentwicklung '99. Münster u.a.: Waxmann. S. 339-378.
- Steiner, R. (2000). *New Public Management in den Schweizer Gemeinden*. Studie im Forschungsprojekt „Gemeindereformen“ des Schweizerischen Nationalfonds am Institut für Organisation und Personal der Universität Bern. Bern.
- Steiner, R., Ritz, A. (2002): *Beurteilung und Entlohnung von Lehrpersonen*. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt. S. 207-237.
- Stender, J. (1998): Lernen im Netz – Neue Chancen für die Lernortkooperation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Jg., H. 3, S. 435-453.
- Stender, J. (2000). Kooperation durch Telekommunikation Die Weiterbildungsbranche auf dem Weg zu virtuellen Qualifizierungsnetzwerken. Aus: Scheffler, W. & Voigt, K.-I. (Hrsg.): Entwicklungsperspektiven im Electronic Business. Grundlagen – Strukturen – Anwendungsfelder. Wiesbaden: Gabler. S. 81-103.
- Stender, J. (2002). Supportfunktionen der Telekommunikationstechnik für die Etablierung kooperativer Weiterbildungsstrukturen unter besonderer Berücksichtigung von KMU. Aus: Faulstich, P. & Wilbers, K. (Hrsg.): Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der

- Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region. Bielefeld: W. Bertelsmann (im Druck).
- Sternberg, R. (2000). Innovation Networks and Regional Development – Evidence from the European Regional Innovation Survey (ERIS): Theoretical Concepts, Methodological Approach, Empirical Basis and Introduction to the Theme Issue. *European Planning Studies*, 8. Jg., H. 4, S. 389–407.
- Strittmatter, A. (2002). *Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen*. In Thom, N., Ritz, A. & Steiner, R. (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt. S. 89-112.
- Sydow, J. (1992). *Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation*. Wiesbaden: Gabler.
- Sydow, J. (1995b). Konstitutionsbedingungen von Vertrauen in Unternehmensnetzwerken – Theoretische und empirische Einsichten. In R. Bühner, K. D. Haase & J. Wilhelm (Hrsg.), *Die Dimensionierung des Unternehmens*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 177–200.
- Sydow, J. & Windeler, A. (Hrsg.) (1997). *Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik* (2. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Teichler, U (1997). Politikprozesse, öffentliche Verantwortung und soziale Netzwerke. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, C. Schiersmann & R. Tippelt (Hrsg.), *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich, S. 67–76.
- Thom, N. & Ritz, A. (2000). *Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor*. Wiesbaden: Gabler.
- Thom, N. & Ritz, A. (2002). Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt. S. 3-35.
- Thom, N. & Ritz, A. & Steiner, R. (2002). *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt.
- Tiemeyer, E. (1999). *MS-Project. Projekte erfolgreich planen und managen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Twardy, M. & Wilbers, K. (2000). Lebenslanges Lernen in der handwerklichen Aus- und Weiterbildung. In W. Lempert & F. Achtenhagen (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 2: Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Hrsg. von Wolfgang Lempert*. Opladen: Leske + Budrich, S. 55–80.
- Ulrich, P. (1999). Was ist ‚gute‘ Unternehmensführung? Zur normativen Dimension der Shareholder-Stakeholder-Debatte. In B. N. Kumar, M. Osterloh & G. Schreyögg (Hrsg.), *Unternehmensethik und die Transformation des Wettbewerbs. Shareholder-Value – Globalisierung – Hyperwettbewerb. Festschrift für Professor Dr. Dr. h.c. Horst Steinmann zum 65. Geburtstag*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 27–52.
- UVM – Undervisningsministeriet – Das dänische Bildungsministerium (2000). *Die neue Struktur: Berufliche Bildung in Dänemark*. Kopenhagen (UVM).
- Walzik, S. (2002). *Kooperationsituationen in Gruppen und Teams*. Papier im Rahmen der Entwicklung von Sozialkompetenz-Modulen am IWP. St. Gallen: Unveröffentlichtes Arbeitspapier des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Wasserman, St. & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis. Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wegge, M. (1996). *Qualifizierungsnetzwerke – Netze oder lose Fäden? Ansätze regionaler Organisation beruflicher Weiterbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Wegge, M. & Weber, H. (1999). Steuerung in der Berufsbildung – zwischen Regulation und Deregulation. In K. Harney & H.E. Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim/Basel: Beltz. (= Zeitschrift für Pädagogik. 40. Beiheft.) S. 137–156.

- Wegmann, J. (1995). Netzwerk, soziales. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (4. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich, S. 225–228.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilbers, K. (1998). Electronic Commerce als berufs- und wirtschaftspädagogische Herausforderung. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 13. Jg., H. 25, S. 71–98.
- Wilbers, K. (1999). Conquering SMEs Structural Barriers to Lifelong Learning with ICT through Educational Brokerages. In ICEF (Hrsg.), *Online Educa Berlin. 5th International Conference on Technology Supported Learning*. Bonn: International Where + How, S. 220–224.
- Wilbers, K. (2000b). Bildungsbrokerage – Knowledge Management & Brokerage: Kernprozesse, Tools, Aus- und Weiterbildung. In F. H. Esser, M. Twardy & K. Wilbers (Hrsg.), *e-Learning in der Berufsbildung. Telekommunikationsunterstützte Aus- und Weiterbildung im Handwerk*. Markt Schwaben: Eusl, S. 473–497.
- Wilbers, K. (2000h). *Berufsbildende Schulen in regionalen Bildungsnetzwerken. Papier an den Arbeitskreis „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)*. Köln: Unveröffentlichtes Arbeitspapier des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpädagogik.
- Wilbers, K. (2001b). Die andere Seite der Medaille: Blinde Flecken in Schulentwicklungsansätzen und drei Therapiemöglichkeiten. In H. Reinisch, R. Bader, & G. A. Straka (Hrsg.), *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 165–172.
- Wilbers, K. (2001f). Gut für alles? ... Zur Multifunktionalität regionaler Bildungsnetzwerke und den damit verbundenen Forschungs- und Entwicklunginseln. In L. Deitmer & F. Eicker (Hrsg.), *Integrierte Innovationsprozesse, Regionalentwicklung und Berufliche Bildung. Beiträge zur ‚lernenden Region‘ und Erfahrungen mit ihrer Ausgestaltung*. Bremen: Donat, S. 177–201.
- Wilbers, K. (2002). E-Learning didaktisch gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln (Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst). 4.0, S. 1-42.
- Wilbers, K. (2002a). Die Schule im regionalen Berufsbildungsnetzwerk. Ganzheitliche Gestaltung einer proaktiven Institution in den flexiblen institutionellen Arrangements eines regionalen Berufsbildungsnetzwerks. In: BLK 2002, S. 101-121.
- Wilbers, K. (2002b): *Die Potentialität regionaler Netzwerke und ihre Bedeutung für die Gestaltung berufsbildender Schulen*. In Faulstich, P./Wilbers, K. (Hrsg.): Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region. Bielefeld: W. Bertelsmann (im Druck).
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Winkler, G. (1999). Koordination in strategischen Netzwerken. Wiesbaden: Gabler.
- Zeuner, Ch. (2000). Weiterbildungsverbände als Impuls für die berufliche Weiterbildung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Innovationen in der beruflichen Weiterbildung. Zwischen Programmik und Implementation*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 29–42.
- Zimmer, G. (2000) (Hrsg.). *Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen*. Bielefeld (W. Bertelsmann).