Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Ekkehard Nuissl
Rolf Dobischat
Kornelia Hagen
Rudolf Tippelt
(Hrsg.)

Regionale Bildungsnetze

Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

wbv DIE

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG
Reihe 1967 begründet von Hans Tietgens

Herausgeber
Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Dieter Gnahs (DIE)/Ingrid Ambos (DIE)/Rosemarie Landsiedel

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1097** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union, unter Beteiligung der Länder, gefördert.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1097

© 2006 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1926-0

Inhalt

Vorbemerkungen 5

Management Summary *(Dieter Gnahs)* 7

Einleitung *(Ekkehard Nuissl)* 18

1 Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen *(Rolf Dobischat / Christina Düsseldorff / Ekkehard Nuissl / Jens Stuhldreier)* 23
1.1 Region 23
1.2 Netzwerk 25
1.3 Lernen 30

2 „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" – das untersuchte Programm *(Ekkehard Nuissl)* 34

3 Lernende Regionen – methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung *(Ekkehard Nuissl)* 39
3.1 Methodische Grundkonzeption 39
3.2 Die Datenerhebung 43
3.3 Die Untersuchungsfelder 51

4 Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur *(Rolf Dobischat / Jens Stuhldreier / Christina Düsseldorff)* 59
4.1 Faktoren der Netzwerkbildung 59
4.2 Nachhaltigkeit regionaler Netzwerke 77
4.3 Fazit 85

5 Übergänge in Bildungsphasen *(Andrea Reupold / Rudolf Tippelt)* 89
5.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung 92
5.2 Netzwerke im Handlungsfeld Übergänge 101
5.3 Fazit 109

6 Information und Beratung *(Ingrid Ambos)* 111
6.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung 113

6.2 Ergebnisse der Dokumentenanalysen und Fallstudien 122
6.3 Fazit 142

7 Qualitätsmanagement *(Ingrid Ambos)* 144
7.1 Qualität in der Netzwerkarbeit 149
7.2 Ansätze im Bereich Qualität in der Bildung 151
7.3 Fazit 159

8 Neue Lernkulturen *(Andrea Reupold / Rudolf Tippelt)* 162
8.1 Medien in der Bildung 163
8.2 Empirische Ergebnisse 166
8.3 Fazit 178

9 Bildungsmarketing und Bildungsbeteiligung *(Andrea Reupold / Rudolf Tippelt)* 180
9.1 Bildungsmarketing 183
9.2 Zielgruppen 191
9.3 Fazit 200

10 Beschäftigungsfähigkeit *(Kornelia Hagen)* 202
10.1 Arbeitsmarktbezogene Ausgangssituation 202
10.2 Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit 211
10.3 Fazit 231

11 Transfer *(Ekkehard Nuissl / Jana Rückert-John)* 234
11.1 Erstellte Produkte und Dienstleistungen 238
11.2 Adressaten der vermarkteten Produkte 249
11.3 Fazit 254

12 Lernende Regionen – Empfehlungen *(Ekkehard Nuissl / Rolf Dobischat / Rudolf Tippelt / Kornelia Hagen)* 256

Literatur 264

Verzeichnis der Abbildungen 277

Autorinnen und Autoren 279

Vorbemerkungen

Eine „Lernende Region“ ist mehr als die Summe der einzelnen Lernvorgänge von Individuen in einem definierten Raum. Und selbst wenn Lernvorgänge innerhalb der beteiligten Organisationen noch hinzu addiert würden, wäre sie noch nicht hinreichend beschrieben. Nein, zur Lernenden Region gehört die Idee der Region als Referenzrahmen von Lernaktivitäten. Eine solche Beanspruchung und Zumutung für die Region ist nur auf dem Hintergrund von Internationalisierungs- und Globalisierungstendenzen zu verstehen, die als Nebenwirkung den Bedarf und den Aufbau neuer Identifikationsräume verursachen.

Im Konzept der Lernenden Regionen werden Lerninteressen und Lernangebote innerhalb dieser Räume ausgelegt, an einen bestimmten Lebens- und Arbeitsraum von Lernenden und Bildungsanbietern gebunden. Das steht quer zu propagierten Mobilitätszumutungen und zu Trends der Virtualisierung von Lernen. Aber es macht die Zweck- oder Nutzenfrage des Lehrens und Lernens zu einer Frage der Region: Gelernt wird, weil Menschen persönliche Ziele verfolgen, private und berufliche, die vor Ort umgesetzt werden wollen. Oder weil Unternehmen der Region Ziele verfolgen, für die gelernt werden muss. Die Lernende Region bindet das Lernen an den Boden zurück, auf dem der Mensch steht.

Ob die im Rahmen des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ geförderten Räume im beschriebenen Sinne zu Identifikationsrahmen werden konnten, dürfte nicht pauschal zu beantworten sein. Die Raumkonzepte sind zu unterschiedlicher Natur, folgen administrativen, natürlichen oder programmatischen Logiken. Es gibt bescheidenere Fragen als diese, lebensnähere Fragen, wichtigere Fragen. Ihnen widmet sich dieses Buch. Unter der Konsortialführerschaft des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) hat ein interdisziplinäres Forscherteam drei Jahre lang alle geförderten Netzwerke wissenschaftlich begleitet und beachtliche empirische Erkenntnisse gewinnen können (das von Dieter Gnahs mit Außenblick verfasste Summary gleich im Anschluss bereitet sie für Schnellleser auf). Der Abschlussbericht wurde 2005 dem Bundesministerium für Bildung und Forschung vorgelegt und ist für die Buchfassung noch einmal gestrafft und zugespitzt worden.

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es, den Verantwortlichen zur Halbzeit des Programms steuerungsrelevantes Wissen bereitzustellen.

Warum sind diese Erkenntnisse auch für eine breitere Fachöffentlichkeit interessant? Das DIE publiziert sie nicht nur deshalb, weil es die angenehme Pflicht des Konsortialführers ist, sondern in seiner anerkannten Funktion, Praxis an Wissenschaft zu vermitteln. Und es nimmt die Studie in seine Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ auf, weil sie die Anforderungen der Reihe in besonderer Weise erfüllt: Sie ist empirisch, erforscht Praxis, ist aktuell; sie ist für die gesamte Weiterbildung von Interesse und sie ist in dem Sinne weiterführend, dass sie Lernende Regionen daraufhin befragt, wie sie zu Strukturen der Zukunft werden können. „Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?“ lautete der Titel einer DIE-Publikation im Jahre 2003. Auf die damals gestellte Frage liefert das vorliegende Buch neue Antworten: Lernende Regionen sind lebendige Praxis, Entwicklungskerne für Bildungsinnovation.

Peter Brandt
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Management Summary

Zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Dieter Gnahs

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wiedergegeben. Es handelt sich um eine Halbzeitbilanz auf der Basis von Daten, die in den Jahren 2003 und 2004 erhoben worden sind. Die Studie wird von einem Konsortium verantwortet, dem das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), die Ludwig-Maximilians-Universität München und die Universität Duisburg-Essen (vormals Gerhard-Mercator-Universität Duisburg) angehören. Die Gliederung der Zusammenfassung orientiert sich über die Textziffern an der Gliederung des Haupttextes, sodass der Wunsch nach Details oder Vertiefung durch Nachschlagen im entsprechenden Kapitel erleichtert wird.

Genese und methodischer Ansatz

1. Das Themenfeld „Lernende Regionen“ beherrscht seit gut 25 Jahren einen Teil der **wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion**. Ausgangspunkt sind Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre Überlegungen gewesen, die der Bildung einen bedeutenden Stellenwert bei der endogenen Regionalentwicklung und bei der Förderung von wirtschaftlichen Innovationen zumessen (vgl. Derenbach 1984; zusammenfassend: Akademie für Raumforschung und Landesplanung 1993). Konzeptionell münden diese theoretischen Grundlegungen in Regionalisierungsansätzen für Bildung und insbesondere für Weiterbildung, die Anfang der 1990er Jahre in einzelnen Regionen (z.B. Dithmarschen, Saarbrücken, Hannover) umgesetzt und auch auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden (vgl. Dobischat/Husemann 1997; Gnahs 1997; Sauter 1995). Zusätzlichen Schub erhält diese Entwicklung durch die Einbeziehung der neuen Bundesländer, in denen Bildungs- bzw. Weiterbildungs-

verbünde als Transformationshilfen implementiert und genutzt werden (vgl. Dobischat/Husemann 1993; Düsseldorff/Klasen 1997). Mitte der 1990er Jahre verdichten sich die theoretischen und praktischen Vorarbeiten zum Konzept der „Lernenden Region", welches seit dieser Zeit sowohl wissenschaftlich als auch praktisch und politisch große Beachtung und Verbreitung als Steuerungsmodell findet (vgl. Stahl 1994; Koch 1994). Seit der Jahrtausendwende sind bilanzierende und analysierende Texte veröffentlicht worden, die die erhebliche Resonanz des Konzepts und seine praktische Relevanz signalisieren (vgl. z.B. Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001; Matthiesen/Reutter 2003; Brödel 2004; Gramlinger/Büchter 2004). Quasi gekrönt und massiv verstärkt wird diese Entwicklung durch das BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken", welches seit 2001 läuft und bundesweit in über 70 Regionen Grundlage der Netzwerkarbeit ist.

2. Das **BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"** ist in enger Kooperation mit den Ländern und kofinanziert durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) gestartet worden und zielt darauf, die für das lebenslange Lernen notwendigen Rahmenbedingungen auf- bzw. auszubauen. Der strukturelle Ansatz des Konzepts geht davon aus, über die Vernetzung möglichst vieler bildungsrelevanter Akteure neue und vor allem durchlässige Strukturen zu schaffen, die den Bedürfnissen und Lebensumständen der Lernenden entgegenkommen. Dieser Blickwinkel verlangt ein prozessuales Bildungsverständnis und ein Überwinden bildungssektoraler Grenzen. Er beinhaltet gleichermaßen die Offenheit zur Übernahme fremder Lösungen (z.B. aus anderen Netzwerken) und die Bereitschaft zur Weitergabe eigener „Best Practice". Erleichtert und forciert werden die gewünschten wechselseitigen Transferaktivitäten durch die Maßnahmen des Projektträgers (PT-DLR) zur Information und zum Erfahrungsaustausch entlang der folgenden Themennetze:
   - nachhaltige Struktur- und Organisationsentwicklung regionaler Netzwerke,
   - neue Übergänge zwischen Lern- und Bildungsphasen, Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen sowie Anerkennung informellen Lernens,
   - Beratung und Information zur Verbesserung der Transparenz,

- Qualitätsentwicklung und -management,
- Neue Lernwelten und -kulturen,
- Bildungsmarketing,
- Einbindung von und Zusammenarbeit mit kleineren und mittleren Unternehmen

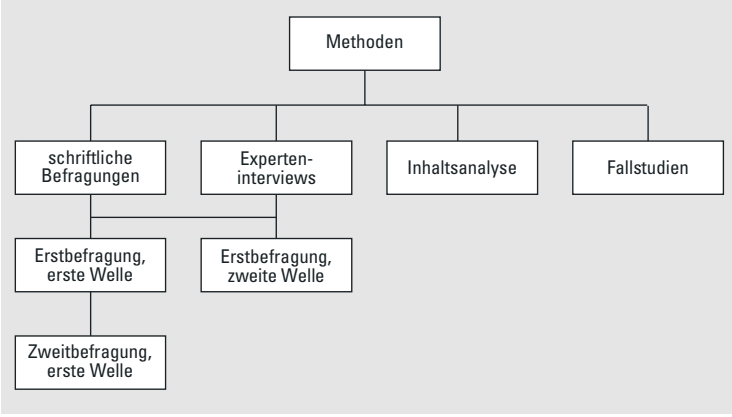
(vgl. BMBF 2004a, S. 8).

Damit ist eine Art „Meta-Netzwerk" geschaffen, welches die Arbeit der Einzelnetzwerke unterstützen soll, um eine möglichst effiziente und effektive Programmdurchführung zu gewährleisten. Ein Element dieser Supportstrukturen ist die wissenschaftliche Begleitung, die prozessbegleitend Daten und Befunde sammeln soll, um für die Programmverantwortlichen steuerungsrelevantes Wissen bereitzustellen.

3. Im Zentrum der **wissenschaftlichen Begleitung** stehen Fragen nach der Wirksamkeit des strukturellen Ansatzes: Wie sind die Netzwerke zusammengesetzt? Werden die intendierten Wirkungen tatsächlich bzw. in welchem Maße erreicht? Welche Zielkonflikte lassen sich beobachten? Des Weiteren geht es darum, förderliche und hinderliche Faktoren der Netzwerkbildung und -arbeit zu identifizieren. Diese Grobfragestellungen werden weiter differenziert und aufgefächert, um ein möglichst anforderungsgerechtes Such- und Untersuchungsraster entwickeln zu können. Diese konzeptionellen Vorarbeiten münden dann in ein mehrstufiges und komplexes Untersuchungsdesign, welches einen Methodenmix in Ansatz bringt, der es erlaubt, Daten mit sehr unterschiedlicher Aussagekraft und Reichweite zu erheben. Im Zentrum der nachfolgenden Analyse stehen die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen von Netzwerkmanager/inne/n und Netzwerkpartnern, die 2003 und 2004 durchgeführt worden sind. Der Förderungspraxis folgend sind die Netzwerke der ersten und der zweiten Antragswelle zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt worden. Während die schriftlichen Befragungen vor allem dazu dienen, einen möglichst detaillierten Überblick über die Netzwerkstrukturen und -aktivitäten zu gewinnen, werden die Experteninterviews mit den Mitgliedern des Lenkungsausschusses sowie mit ausgewählten Netzwerkmanager/inne/n und -partnern zur vertiefenden Analyse des Entstehungszusammenhangs und der Startphase des Förderprogramms eingesetzt. Vorhandenes schriftliches Material in unterschiedli-

chen Formen (Anträge für die Planungs- und Durchführungsphase, Netzwerkberichte, Internetpräsentationen, Protokolle und ähnliche Dokumente) wird inhaltsanalytisch ausgewertet und in Verbindung mit den Daten aus den übrigen Quellen interpretiert. Um einen vertieften Eindruck von den komplexen Strukturen und Wirkmechanismen in den Netzwerken zu erhalten, werden zwölf Fallstudien durchgeführt. Der Rücklauf bei den schriftlichen Befragungen kann bei den Netzwerkmanager/inne/n als gut, bei den Netzwerkpartnern als ausreichend betrachtet werden. Die Daten ermöglichen somit in jedem Fall Tendenzaussagen über die Netzwerkrealität.

Abbildung Sum. 1: Untersuchungsdesign



Ergebnisse

4. Bei Betrachtung der **Netzwerkbildung und -struktur** fallen folgende zentrale Ergebnisse auf: Fast zwei Fünftel der Netzwerke gehören mit mehr als 40 Partnern zu den großen Netzwerken, 25 Prozent kommen auf höchstens 20 Partner. Mit Abstand den größten Anteil (ein Drittel) an den Netzwerkpartnern stellen die Weiterbildungseinrichtungen, jeder Zehnte ist eine Hochschule und jeder Vierzehnte ein Unternehmen. Die Befunde zeigen insgesamt, dass ein breites Spektrum von Akteuren zusammen-

arbeitet, wenn auch einige Gruppen vergleichsweise wenig eingebunden sind (z.B. Betriebe und Berufsschulen). Die bedeutendsten Gründe zum Einstieg in das Netzwerk sind die Identifikation mit den Zielen, das Interesse an Aufbau und Pflege von Kooperation sowie die Verbesserung der eigenen Arbeit. Die weitaus überwiegende Zahl der Netzwerkpartner fühlt sich ausreichend informiert und beteiligt und kann eigene Erfahrungen in die Netzwerkarbeit einspeisen. Fast 90 Prozent betonen, dass die Netzwerkarbeit in ihrer Einrichtung einen zunehmenden Bedeutungszuwachs erfährt. Das Netzwerkmanagement sieht sich als Vermittler zwischen den Partnern und als Motor der Maßnahmeumsetzung. In dieser Rolle sehen sich bis auf einen alle Netzwerkmanager/innen akzeptiert. Als für die Netzwerkentwicklung förderlich benennen die Partner vor allem das Bestehen eines Netzwerkmanagements, die räumliche Nähe des Aktionsbereichs und das Vertrauen unter den Beteiligten. Deutlich wird durch Befunde aus allen Untersuchungsschritten, dass die Netzwerke Organisationsstrukturen aufgebaut haben, die auf Dauer ausgelegt sind, um Entscheidungen vorzubereiten, Planungen anzustoßen und Maßnahmen durchzuführen. Es sind entscheidende Weichen zur Sicherung einer organisatorischen Nachhaltigkeit gestellt worden. Über die finanzielle Nachhaltigkeit können zum Befragungszeitpunkt noch nicht solch explizite Aussagen getroffen werden. Erkennbar sind jedoch schon 2003/2004 massive Anstrengungen zur Vermarktung von Netzwerkleistungen, aber auch Grenzen, für bestimmte Produkte oder Leistungen (z.B. Beratung für Bildungsbenachteiligte) mindestens ein kostendeckendes Entgelt am Markt durchzusetzen.

5. Das Handlungsfeld „**Übergänge in Lern- und Bildungsphasen**“ besitzt einen hohen Stellenwert bei allen Netzwerken. Als Adressaten derartiger Aktivitäten werden Zielgruppen und Institutionen benannt: Im Blickfeld sind vor allem jüngere Menschen (Schüler/innen an allgemein- oder berufsbildenden Schulen, Auszubildende, Jugendliche und junge Erwachsene), aber auch Ältere, Migrant/inn/en und Nichterwerbstätige. Bei den institutionellen Adressaten dominieren Aus- und Weiterbildungseinrichtungen sowie Unternehmen. Zum Einsatz kommen vor allem Beratungsangebote sowie Anlauf- und Informationsstellen. In der konkreten Benennung der einzelnen Aktivitäten wird deut-

lich, welche Verknüpfungslinien im Einzelnen gezogen werden: Bildungspartnerschaft Schule/Wirtschaft, Hochbegabtenförderung, Jugendcamps zur Generierung von Berufswünschen, Bildungslotsen für zugewanderte Menschen, Kompetenzzentrum Alter – Beruf. Ein Thema mit wachsender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Zertifizierung von Kompetenzen, seien sie nun in formalen, non-formalen oder auch in informellen Lernprozessen erworben worden. Rund 60 Prozent der Netzwerke widmen sich explizit diesem Thema, 20 Prozent können schon einschlägige Produkte vorweisen. Im Aufgabenkatalog der Netzwerke hat dieses Thema aber eher einen geringen Grad von Priorität.

6. Das Handlungsfeld „**Information und Beratung**“ steht in der Bedeutungsskala ganz oben: 72 von 73 einbezogenen Netzwerken bieten entsprechende Leistungen an, und zwei Drittel der Netzwerkpartner betätigen sich mit Teilprojekten in diesem Bereich. An erster Stelle der Aktivitäten steht die Bereitstellung von Informationen über Bildungswege und -möglichkeiten zum Beispiel via Datenbank oder Bildungsportal im Internet: Rund die Hälfte der Netzwerkpartner der Erst- und zwei Drittel der Zweitbefragung sind involviert. Als innovativ in diesem Zusammenhang wird von den Netzwerkpartnern gewertet, dass sich vorhandene Angebote bündeln bzw. verzahnen lassen und dass aus der Zusammensetzung der Beteiligten neue Möglichkeiten (z.B. der Zielgruppenansprache) erwachsen. Einen ähnlichen, aber nicht ganz so großen Stellenwert hat im Vergleich zur Information der Handlungsstrang „individuelle Bildungsberatung“: Immerhin geben hier ein Drittel der Netzwerkpartner der Erst- und rund die Hälfte der Zweitbefragung diesbezügliche Aktivitäten an. Deutlich geringer fällt die Resonanz auf die Frage nach der Einrichtung von Servicezentren aus, die Beratungs-, Informations- und Lernsupportleistungen bündeln. Neben der quantitativen Bedeutung ist auch hervorzuheben, dass eine ganze Reihe von Lernenden Regionen in diesem Feld innovative oder zumindest originelle Lösungen hervorgebracht hat. Zu nennen sind hier Vernetzungen regionaler Beratungsangebote („Lotsendienste“), Telefon- und Online-Beratung, Qualifizierungsberatung für KMU, Lernläden und gestufter, thematisch ausdifferenzierter Beratungsservice (L-Punkte) sowie unterschiedliche Ar-

ten von Kompetenzportfolios. Zu betonen ist, dass dieses Handlungsfeld im besonderen Maße für einrichtungsübergreifende Maßnahmen geeignet scheint und zudem auch eine bedeutsame netzwerkübergreifende Kooperation zu verzeichnen ist, insbesondere im Bereich der Qualifizierung für Beratungsaufgaben.

7. Das Thema „**Qualitätsmanagement**“ wird in den Lernenden Regionen auf zweierlei Weise aufgegriffen: Zum einen geht es um die Qualität der Netzwerkarbeit, zum anderen um Ansätze zur Evaluation und Verbesserung der Bildungsqualität. Das Qualitätsmanagement der Netzwerkarbeit gehört nach Auskunft fast aller Netzwerkmanager/innen zu ihrem Aufgabenspektrum und genießt dort hohe Priorität. Das eingesetzte Instrumentarium ist vielfältig und reicht von Quartalsberichten der Teilprojektverantwortlichen über Arbeitsrichtlinien bis hin zu regelmäßigen Interviews und Nutzerbefragungen. Als „Königsweg“ in diesem Zusammenhang kann die Installation einer netzwerkbezogenen wissenschaftlichen Begleitung angesehen werden, die immerhin von über 40 Netzwerken genutzt wird, um die eigene Arbeit kontinuierlich auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen zu lassen. Auch die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung mit Blick auf Bildungsprozesse wird von fast allen Netzwerken betrieben, steht im Relevanzranking der Handlungsfelder allerdings nur auf einem mittleren Platz (10. von 17). Das registrierte Maßnahmespektrum knüpft an die aktuelle wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion an und erstreckt sich auf den Informationsaustausch über Qualitätskonzepte, die Erarbeitung und den Einsatz von Checklisten für Teilnehmende, die Vereinbarung gemeinsamer Qualitätsstandards sowie die Unterstützung bei der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen. Als Besonderheit ist hervorzuheben, dass es einige Netzwerke geschafft haben, den Qualitätsdiskurs bildungssektorübergreifend zu führen.
8. Das Thema „**Neue Lernkulturen**“ vereinigt sehr vielfältige Ansätze didaktischer Innovation: neue Lernwege, neue Lernorte, neue Lernmittel, neue Lerninhalte etc. Im Fokus stehen häufig multimediale Lehr-Lern-Arrangements, die begrifflich als E-Learning zusammengefasst werden und sich auf computer- bzw. netzgestütztes Lernen richten. Das Handlungsfeld „Entwicklung

und Erprobung neuer Lernarrangements“ wird von 93 Prozent der Netzwerkpartner als relevant eingestuft und rangiert damit auf dem zweiten Rang. Die konkrete Umsetzung zeigt Innovationsstärke und Pioniergeist: So werden Schulen untereinander und mit anderen Institutionen vernetzt, es werden multimediale Lernmodule entwickelt, es werden Internetplattformen installiert, es werden bisher eher verhalten reagierende Zielgruppen (z.B. Ältere) an die neuen Lernwelten herangeführt. Neben der Pointierung der multimedialen Lernwelten gelingt es vielen Netzwerken auch, im Kontrast dazu die Realität verstärkt als Lernfeld und Lerngegenstand zu aktivieren und außerhalb des Klassenzimmers Lernerlebnisse zu inszenieren. Die Netzwerkpartner schätzen diese Arbeit als überdurchschnittlich nützlich ein und sehen diesen Nutzen mit Blick auf die Zukunft sogar noch steigen.

9. Rund 90 Prozent der Netzwerke sehen Bildungswerbung, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing als Handlungsfeld ihrer Arbeit. Dahinter steht der Wunsch, die **Bildungsbeteiligung** insgesamt oder für bestimmte, als bildungsfern oder bildungsbenachteiligt klassifizierte Zielgruppen zu erhöhen. Diesem Ziel dienen im weitesten Sinne auch die schon behandelten Aktivitäten im Bereich der Information und Beratung. Hinzu kommen Maßnahmen, die sich auf die Bedarfsanalyse konzentrieren, die eine bedarfsgerechte Maßnahmegestaltung zum Inhalt haben oder die allgemein für eine Erhöhung oder Intensivierung von Bildungsanstrengungen werben. Rund 90 Prozent der Netzwerke haben in unterschiedlicher Form den regionalen Bildungsbedarf eruiert und mit dem vorhandenen Angebot abgeglichen. Maßnahmen zur Bildungswerbung sind zu einem großen Teil in Verbindung mit den Informations- und Beratungsangeboten erfolgt, aber auch darüber hinaus in Form von Flyern, Plakaten und Großveranstaltungen (z.B. Lernfeste, Bildungsmärkte). Derlei Aktivitäten des **Bildungsmarketings** stiften nicht nur Nutzen für die tatsächlichen oder potenziellen Bildungskund/inn/en, sondern auch für die beteiligten Einrichtungen: So profitieren nennenswerte Anteile der Netzwerkpartner über die Erschließung neuer Informationsquellen (87%), über die Erhöhung des eigenen Bekanntheitsgrades (76%), über eine Imageverbesserung (74%) oder über die Erschließung neuer Arbeits- und Themen-

felder (68%). Bei den speziellen Adressatengruppen liegen die Nichterwerbstätigen/Arbeitslosen bei 41 Prozent der Netzwerke im Blickfeld, gefolgt von den Migrant/inn/en (34%) und den Älteren (29%). Angesprochen werden diese Zielgruppen mit Veranstaltungen, die den spezifischen Bedürfnissen und Möglichkeiten dieser Personenkreise gerecht werden: zum Beispiel ein Integrationskurssystem für Migrant/inn/en oder ein Seminar zur Vorbereitung auf den Ruhestand („Kompetenz 50+").

10. Die Beurteilung der Aktivitäten der Lernenden hinsichtlich der Verbesserung der **Beschäftigungsfähigkeit** und der Arbeitsmarktlage in den Regionen der Netzwerke sind vielfältig: Fast 75 Prozent der Netzwerkakteure geben an, dass ihre Netzwerke an Maßnahmen beteiligt sind, die als „arbeitsmarktorientiert" klassifiziert werden können. Dabei handelt es sich vor allem um Hilfen beim Übergang von der Schule in den Beruf, um Qualifizierungen für pädagogisches Personal, um Qualifizierungsberatung und um Maßnahmen, die eine Integration von Erwerbslosen unterstützen. Mit Blick auf die Intensität der Arbeitsmarktorientierung lassen sich knapp 40 Prozent der Netzwerke als „stark" und gut 40 Prozent als „schwach" einstufen. Dabei führen Netzwerke in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit nicht in geringerem Umfang arbeitsmarktorientierte Maßnahmen durch als Netzwerke in strukturstärkeren Regionen. In der aktuelleren Zweitbefragung der Netzwerke der ersten Welle geben 80 Prozent der dabei befragten Netzwerkakteure an, dass in ihren Netzwerken arbeitsmarktorientierte Aktivitäten zum Tragen kommen. Die Zusammenarbeit mit Unternehmen wird von der überwiegenden Zahl der Netzwerkpartner als sehr wichtig angesehen (80%), doch die realen Kooperationsmöglichkeiten werden nur von knapp 30 Prozent als „gut" klassifiziert. Der Nutzen der beteiligten Betriebe liegt vor allem in der Erschließung neuer Informationsquellen, im Zugang zu Ressourcen anderer Einrichtungen und in der Erschließung neuer Arbeitsschwerpunkte. Angenommen werden kann, dass Betriebe nur schwer zu einem Engagement im Netzwerk gewonnen werden können, was auf die angespannte wirtschaftliche Situation und – vor allem bei KMU – auf fehlende personelle Ressourcen zurückgeführt werden kann. Von den 889 befragten Netzwerkpartnern sind 62 Unternehmen, die sich auf 35 Netzwerke verteilen, das

heißt, dass nur knapp jedes zweite Netzwerk Betriebe als Partner akquirieren konnte. Einige wenige Lernende Regionen haben es geschafft, Unternehmen auch im nennenswerten Umfang einzubinden. Die netzwerkaktiven Betriebe sind zu zwei Dritteln KMU und engagieren sich vor allem in Teilprojekten „Übergang Schule – Beruf“ und „Qualifizierungsberatung von Betrieben“.

11. Netzwerke entwickeln eine ganze Reihe von Produkten, Dienstleistungen und Ideen, die aktuell und auch zukünftig die Arbeit legitimieren und zumindest zu großen Teilen ökonomisch absichern helfen. Es handelt sich dabei in den allermeisten Fällen um Problemlösungen und Ansätze, die auch in anderen Regionen oder Kontexten zum Einsatz kommen können. Der **Transfer** der Netzwerkleistungen ist von daher eine eigenständige Aufgabe, die intensiv von allen befragten Netzwerken wahrgenommen wird. Die Produkt- und Dienstleistungspalette ist breitbandig und reicht von Datenbanken, Bildungsservern, Lernplattformen und Lernsoftware über Bildungs- und Beratungskonzepte bis hin zu Ausbildungsmaterialien und Handbüchern. Informiert wird über diese Produkte vor allem in Netzwerkveranstaltungen, durch Teilnahme an Fremdveranstaltungen und durch die netzwerkeigenen Informationsmedien. Der Adressatenkreis ist institutionell und regional breit gefächert. Bei den vermarkteten Produkten und Dienstleistungen sind öffentliche Institutionen nach Auskunft der Netzwerkakteure zu fast 50 Prozent letztendlich die „Zahler“, doch auch Privatpersonen und private Institutionen kommen auf Anteilswerte um die 40 Prozent. Insgesamt zeigt sich, dass in dem beschriebenen Projektstadium die Transferkonzepte noch nicht immer ausgereift sind und vielleicht auch nicht sein können.

Schlussfolgerungen

12. Als Quintessenz aus den Befunden hat die wissenschaftliche Begleitung eine ganze Reihe von **Empfehlungen** erarbeitet, die im weiteren Programmablauf Berücksichtigung finden sollten:
    - Sicherung der Offenheit der Partnerschaften,
    - Priorisierung der Netzwerkaufgaben,
    - Entwicklung eines regionalen Leitbildes,

- Erinnerung bzw. Verpflichtung der Netzwerke auf die Zielsetzung des lebenslangen Lernens,
- Auslobung eines Netzwerkpreises,
- Verstärkung des Bildungsmarketings,
- Aufrechterhaltung und Intensivierung des Themennetzes „Information und Beratung“,
- Professionalisierung von Beratungskompetenzen,
- Setzung von Qualitätsstandards durch die Programmsteuerung,
- Forcierung einer Qualitätsdiskussion in den Netzwerken,
- Unterstützung bei und Intensivierung der Entwicklung von Transferkonzepten.

Insgesamt wird hervorgehoben, dass die Netzwerke durch ihre Arbeit vielfältige und bisher nicht für möglich gehaltene Kooperationen zustande gebracht haben und dass die Transparenz im Bildungsbereich deutlich verbessert worden ist. Schließlich hat das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ auch überregional Anstöße und Impulse für Innovationen und Reformen geliefert.

Einleitung

Ekkehard Nuissl

Es ist unstrittig, dass Bildung und Wissen in unserer Gesellschaft einen immer größeren Stellenwert haben, sowohl was die Entfaltung der Individuen als auch die Entwicklung der Ökonomie und die Substanz der Demokratie angeht. Seit etwa zehn Jahren wird unsere Gesellschaft unwidersprochen als Wissens-, Bildungs- und kognitive Gesellschaft bezeichnet. Auf europäischer Ebene ist der Topos „Cognitive Society" politisches Paradigma. Das Weißbuch „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" begründete dies Mitte der 1990er Jahre nachhaltig (vgl. Europäische Kommission 1995). Der Stellenwert von Wissen und Bildung (sowie auch von Wissenschaft) erhöht sich aus drei wesentlichen Gründen:

Der erste Grund liegt darin, dass die ökonomische Grundlage unserer Gesellschaft sich von der Industrialisierung hin zu Dienstleistung, Wissensproduktion und Information entwickelt hat. Es mag in der ökonomischen Theorie strittig sein, ob es sich bei „Wissen" um eine neue, dritte Produktivkraft neben Kapital und Arbeit handelt; für die Beschreibung der ökonomisch veränderten Situation der Gesellschaft jedoch ist die Kategorie Wissen zunehmend von Bedeutung. Verbunden damit ist auch die Tatsache, dass immer mehr Wissen erzeugt wird und existiert, immer mehr Menschen besser gebildet sind und höhere Kompetenzen ausweisen. Auch der Zugang zum Wissen ist heute gänzlich anders als noch vor zehn Jahren; das Internet als allumfassendes Informations- und Kommunikationsinstrument hat Wissen praktisch allerorten und allzeit verfügbar gemacht.

Der zweite Grund liegt darin, dass unsere Wirtschaft und Gesellschaft von einem anhaltenden technologischen Wandel erfasst ist, der alle Lebens- und Arbeitsbereiche betrifft. „Immer raschere technische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse führen zu immer höheren und neuen Qualifikationsanforderungen und stellen hohe Anforderungen an Orientierung und Perspektiven, um den Wandel zu bewältigen, zu nutzen und zu gestalten. Kontinuierliches Lernen ist der Schlüssel zur Ver-

meidung von Problemen wie zur Nutzung der Chancen, die sich aus dem Wandel ergeben“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 94).

Der dritte Grund liegt darin, dass ökonomischer und technologischer Wandel mit einem tief greifenden Wandel der Werte und insbesondere auch der Einstellung zum Lernen verbunden sind. Es wird heute davon ausgegangen, dass Menschen mehr und anders als früher lernen (müssen). Das in der Schule Gelernte reicht für das gesamte Leben nicht mehr aus, gelernt werden muss über den gesamten Lebenslauf.

Alle drei Aspekte sind von wesentlicher Bedeutung, wenn als politisches Ziel für die Europäische Union formuliert wird, im Jahre 2010 der wettbewerbsfähigste wissensbasierte Raum im globalen Kontext zu sein. Wettbewerbsfähigkeit auf der Grundlage erforderlichen Kompetenzniveaus und permanenten Wandels ist nur möglich, wenn die Menschen „lebenslang lernen“ und ein hohes Bildungs- und Qualifikationsniveau erreichen. Die Menschen (und weniger Maschinen, Werksanlagen und institutionelle Strukturen) tragen diese Wettbewerbsfähigkeit.

Es ist erkennbar, dass die Länder Europas nicht nur eine europäische Strategie lebenslangen Lernens (vgl. Europäische Kommission 2000) mit formulieren, sondern auch jeweils national vergleichbare Akzente setzen und Aktivitäten unternehmen. So sind diese gemeinsamen Bezüge in den Bildungssystemen der Länder vor allem (vgl. della Chiesa 2002, S. 146ff.):

- Das lebenslange Lernen verlangt neben den traditionellen Bildungseinrichtungen eine Vielzahl von neuen Lernorten im beruflichen und privaten Alltag, was eine grundlegende Veränderung der Art und Weise, wie Menschen lernen, bedeutet.
- Lernen zu lernen und die metakognitiven Fähigkeiten hierzu zu entwickeln, sind wichtige Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen, das von Menschen selbst verantwortet und selbstgesteuert im Lebenslauf realisiert wird.
- Ein Orientierungssystem ist erforderlich, das die Entscheidungen der Individuen auf Arbeits- und Lebensmöglichkeiten hin verbessert, die Passung zwischen Kompetenz und Wissen auf der einen und individuellem, sozialem und ökonomischem Nutzen auf der anderen Seite erhöht.
- Die Barrieren, welche das Leben und das Lernen, die berufliche und die allgemeine, die formale, die non-formale und die

informelle Bildung bisher trennten, sind zu beseitigen, Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen, Wohnorten und Arbeitsplätzen sind zu entwickeln.

Lebenslanges Lernen der Menschen ist nicht nur Grundlage für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft und ihrer ökonomischen, ökologischen und sozialen Entwicklungsperspektiven, sondern auch Anforderung und Verpflichtung für Menschen und Institutionen gleichermaßen. Lernen ist als stetiger Prozess zu begreifen, der über das gesamte Leben hinweg zu gestalten ist – von den lernenden Individuen wie auch von den Organisationen, die für die Ausgestaltung des Bildungs- und Beschäftigungssystems verantwortlich sind. Es muss nicht nur Lernen gelernt, sondern auch ein neues, weiter reichendes Lernprinzip entwickelt werden, um Eigenverantwortung und Selbststeuerung zum Grundprinzip des Lebens und Lernens zu machen. Motivation, Kompetenz und Gerechtigkeit spielen dabei eine wichtige Rolle.

Dies ist jedoch nicht nur als Anforderung an die einzelnen Menschen zu richten, sondern auch als Anforderung an die gesellschaftlich verantworteten Strukturen. Lebenslanges Lernen muss auch gefördert, darf nicht nur gefordert werden. Die Förderung der Bedingungen und Voraussetzungen lebenslangen Lernens ist die wesentliche Aufgabe im Zusammenwirken von Staat und gesellschaftlichen Organisationen. Bildungs- und Kulturinstitutionen, Sozial- und Jugendeinrichtungen, Vereine und Betriebe, Verbände und Initiativen müssen zusammenwirken, um in neuen Formen der Zusammenarbeit und der Partnerschaft diese neue Lernkultur zu entwickeln und die Möglichkeiten lebenslangen Lernens für die Menschen zu verbessern.

Unter dieser Anforderung zeigte sich schon seit Jahren zunehmend, dass die leibliche Gebundenheit der Menschen ebenso wie die Erfordernisse direkter Kommunikation und gemeinsamer Interessen die Kategorie des Raumes wieder in das Blickfeld bildungstheoretischer Diskussion rückten. Die Anforderungen, welche heute an lebenslanges Lernen und das Zusammenwirken aller Beteiligten formuliert werden, lassen sich am ehesten im regionalen Umfeld bewältigen, zwar unter Nutzung virtueller Möglichkeiten, aber fokussiert auf den direkten Austausch, auf das gemeinsame Lernen am Wohn- bzw. Arbeitsort. Entsprechend heißt es auch im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der EU-Kommission,

eines der wichtigsten (sechs) Ziele sei es, Lernmöglichkeiten und -angebote wieder in die Nähe der Menschen, zu ihnen vor Ort zu bringen. Dies ist gerade mit Blick auf die neuen Möglichkeiten medialen Lernens bedeutsam: Wie früher beim Fernstudium und Fernunterricht zeigen Untersuchungen, dass nach wie vor Präsenzphasen, sozial organisierte Lernsituationen nötig sind – und damit auch der Ort, an dem dies erfolgt. Folgerichtig gewinnt dadurch die Kategorie Region sowohl theoretisch als auch bildungspraktisch eine immer größere Bedeutung.

Spätestens seit Anfang der 1990er Jahre wird die Bedeutung des Raumes und der Region für Bildung und Wirtschaft nicht nur wissenschaftlich diskutiert, sondern auch in unterschiedlichen politischen Aktivitäten wie Verwaltungsvorschriften, Verordnungen und Förderprogrammen angegangen. Das größte Förderprogramm ist das BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, das in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2000 gestartet wurde. Es ist gegenwärtig noch nicht beendet, abschließende Ergebnisse werden erst im nächsten Jahr zu erwarten sein. Die hier vorgelegten Analysen betreffen die erste Phase des Programms, die Konstituierung der Netzwerke, den Aufbau von Arbeitsschwerpunkten und die jeweiligen Dimensionen regionaler Kooperation mit dem Ziel, Lernende Regionen zu entwickeln.

Die vorliegenden Analysen wurden erstellt von der wissenschaftlichen Begleitung der ersten Phase des Programms. Sie wurde etwa ein Jahr nach Beginn des Programms für den Zeitraum von drei Jahren mit ihrer Aufgabe betraut. Vorausgegangen waren die Ausschreibung und die Auswahl unter mehreren Anbietern. Den Zuschlag erhielt ein Konsortium aus vier Institutionen, die mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten und Blickweisen das Konzept der Lernenden Regionen betrachteten:

- das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in Bonn als Konsortialführer, das wissenschaftliche Serviceinstitut für die Weiterbildung in Deutschland, das sich insbesondere auf Bildungsinhalte, Partnerschaften und Entwicklungsfaktoren konzentrierte,
- die Ludwig-Maximilians-Universität München, die basierend auf Ergebnissen der Milieuforschung Bildungsbeteiligung und Bildungsmarketing untersuchte,
- die Gerhard-Mercator-Universität Duisburg (inzwischen zusammengelegt mit der Universität Essen zur Universität Duisburg-

Essen), die sich auf theoretische und empirische Arbeiten zur Entwicklung der beruflichen Bildung in der Region konzentrierte,
- das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung in Berlin, das insbesondere zu Fragen der Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur in Regionen Beiträge lieferte.

Die wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" konstituierte sich als Konsortium, um in der Verschränkung der jeweiligen Zugänge die Komplexität des Gesamtprogramms mit angemessener fachlicher Kompetenz betrachten zu können. Im Konsortium waren gleichermaßen soziologischer, ökonomischer, erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Sachverstand versammelt. Im Verlauf der gut dreijährigen Arbeit der wissenschaftlichen Programmbegleitung (von 11/2001 bis 01/2005) zeigte sich, dass die gewählte Konsortialstruktur selbst eine Art Netzwerk mit analogen Vor- und Nachteilen ist, wie sie in der Arbeit von Netzwerken generell beobachtet werden können (vgl. Diller 2002, S. 230ff.):
- erweiterter Sachverstand, Perspektivenvielfalt versus Konzentration auf Schwerpunkte,
- Pluralität der Arbeitsweisen versus Einheitlichkeit des Vorgehens,
- selbstständiges Agieren versus verbindliche Absprachen und Kontrollen,
- erhöhter Zeitaufwand für Kommunikation versus Zeitersparnis durch Kompetenzvielfalt.

Die wissenschaftliche Programmbegleitung konsolidierte ihr eigenes Netzwerk zu Beginn der Arbeit und fand zwischen den Vor- und Nachteilen eine Balance, die ein einheitliches Vorgehen ermöglichte und dennoch die Unterschiedlichkeit der Zugänge zuließ. Das Forschungsdesign wurde gemeinsam erarbeitet, Erhebung und Auswertung der Daten wurden arbeitsteilig vorgenommen, der Endbericht arbeitsteilig verfasst, jedoch einvernehmlich verabschiedet. Das vorliegende Buch ist eine Kurzfassung des Endberichtes, der im Januar 2005 in zwei Bänden vorgelegt wurde.

1 Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen

Rolf Dobischat/Christina Düsseldorff/Ekkehard Nuissl/ Jens Stuhldreier

Es sind drei zentrale Begriffe, die in regional orientierten Programmen wie dem BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" immer wieder als Referenzpunkte dienen: *Region, Netzwerk* und *Lernen*. Zur Genese und zum Verwendungszusammenhang dieser Begriffe erfolgt hier zunächst eine Einordnung.

1.1 Region

Unter dem Aspekt politischer Handlung und Gestaltung kommt dem Begriff *Region* eine wesentliche Bedeutung zu – sowohl bei der Formulierung von Strategien als auch bei einer adäquaten Umsetzung von Maßnahmen. Dabei sind vor allem nachfolgende begriffliche Zugänge bekannt:

- In einer territorialen Perspektive konturiert sich die Region nach Raumgrößen, die z.B. nach Pendlerströmen oder Einzugsgebieten betrachtet werden.
- In einem administrativen Verständnis definiert sich die Region nach Einheiten wie Regierungs-, Arbeitsagentur-, Kammer- oder Kreisbezirken.
- In einer strukturellen Sichtweise orientiert sich die Region an gleichen/ähnlichen Strukturmerkmalen wie Wirtschafts- und Bevölkerungsstruktur, Arbeitsmarktdaten, Bildungsinfrastruktur etc.
- In einer soziokulturellen Sichtweise orientiert sich die Region an Geschichte, Sprache, Familie und Welt- und Wertvorstellungen.[1]

1 Werlen (1997, S. 212) beschreibt dies in seiner Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierung so: „Bringt die traditionelle geographische Auffassung von Regionalisierung primär ein Verfahren der Begrenzung der Welt der Subjekte im Raum zum Ausdruck, so meint die handlungs- und subjektzentrierte Konzeption und Interpretation davon die Art, wie die Subjekte die Welt auf ihren lokal situierten Körper beziehen." Sennett (2000, S. 189) hat ebenfalls die Relevanz des Subjektbezugs von Region herausgestellt. Seine Analyse der

Der Terminus „Region“ muss im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse einer Lernenden Region mit dynamischen Entwicklungsprozessen eine Offenheit gegenüber statisch-normativen Sichtweisen und Abgrenzungen aufweisen, denn nur eine relativ offene Begriffsformel kann es ermöglichen, die Entwicklungs- und Gestaltungsfähigkeit eines wie auch immer abgegrenzten Bezugsrahmens hervorzuheben. Laut Fürst definieren sich Regionen danach, in welchem Raumbezug bestimmte Handlungen sinnvollerweise mit welchen Akteuren zusammen durchzuführen sind (vgl. Fürst 2002). Die Abgrenzung und Etablierung eines Bezugssystems Region ist folglich ein variabler und oszillierender Prozess, in dem, je nach Perspektive des Betrachtenden, ganz bestimmte Interessenlagen und Ziele zum Ausdruck kommen. Der Regionsbegriff muss sich demnach an etwas ausrichten, das nicht per se existent ist, sondern kommunikativ erzeugt und damit konstruiert wird (vgl. Gerhardter 2001, S. 59f.). Folglich ist Region in gesamtgesellschaftlicher und gesamtwirtschaftlicher Perspektive weder „passiver Resonanzkörper gesamtwirtschaftlicher bzw. globaler Entwicklungsprozesse noch autonome räumliche Wirtschaftseinheit, sondern sozial-ökonomisches Wirkungsfeld mit spezifisch ausgeprägten räumlichen Kooperationsformen, Interaktionskontexten und Kommunikationskanälen, die zwischen den Akteuren bzw. den ökonomischen, sozialen und politischen Netzwerken entfaltet werden. Region ist somit wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Lebensraum wie auch kultureller Identifikations- und politischer Entscheidungs- und Regulationsraum“ (Läpple 1998, S. 69ff.).

Mit dem Begriff und der Handlungsfigur „Lernende Region“, der Mitte der 1990er Jahre in den bildungspolitischen Diskurs eingeführt wird (vgl. Gnahs 2004; Stahl/Schreiber 2003; Dobischat/Husemann 1997), ist die Intention verknüpft, bildungspolitische Problemlagen im Hinblick auf potenzielle Lösungspfade stärker als bisher unter regionalen Steuerungs- und Regulierungsgesichtspunkten zu betrachten (vgl. Dobischat 1993; Dobischat/Kutscha 2000). Der Begriff hat mit der europäischen Integration und den entsprechenden Steuerungsmechanismen der Europäischen Union programmatischen Charakter erhalten. Er wird unter normativer

individuellen Risiken des modernen Kapitalismus verweist als eine Konsequenz auf die Stärkung des Ortes und die Sehnsucht der Menschen nach Verwurzelung in einer Gemeinde, denn der Ort bleibt angesichts massiver Individualisierungsschübe das Refugium des Rückzugs gegenüber den ungezügelten Ansprüchen der Flexibilisierung.

Perspektive in Richtung auf zu entwickelnde Gestaltungs- und Entwicklungsmodelle für Regionen gebraucht und unter analytischer Perspektive mit dem Ziel, die Disparitäten zwischen den Regionen und die unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken zu erklären.

Eine gemeinsame Historie, regionalspezifische Traditionen, Wertvorstellungen und sprachliche Besonderheiten prägen als besondere Merkmale das Profil einer Region und induzieren eine Art Zusammengehörigkeits- und Vertrautheitsgefühl der in der Region lebenden Menschen (Region als Identifikationsraum). Kollektive Normen und politisch-administrative Vorgaben bilden die Rahmenbedingungen für die Aktivitäten der regionalen Akteure. Region als überschaubarer Akteursraum bedarf immer einer kommunikativen Bündelung zu dem, was sie ist bzw. werden soll. Im Hinblick auf eine Lernende Region wird dabei vor allem auf ein gemeinsames Interesse und Zielverständnis relevanter regionaler Akteure abgestellt, das sich in Form einer Selbstbindung an eine gemeinsame Sache im Sinne der Realisierung einer Vision äußert. Damit erwirbt das Konstrukt Region eine Eigenidentität, die sich darin konkretisiert, dass regionale Akteure einerseits ein gemeinsames Leitbild realisieren wollen, zudem Erfahrungen sammeln und Handlungsoptionen diskutieren können, andererseits durch selbstorganisierte und reflektierte Lernprozesse qualifiziert werden, die Gestaltung dieses Handlungsrahmens und seiner Aufgabenfelder selber aktiv voranzutreiben. Nach welchen kategorischen Zugängen Region auch differenziert und abgegrenzt werden kann, für die Erkenntnisinteressen einer Lernenden Region ist es zweckmäßig, Region als entwicklungsfähigen und überschaubaren Handlungs- und Gestaltungsraum regionaler Akteure zu definieren, um so eine Fokussierung auf regionale Entwicklungspotenziale zu ermöglichen und die Relationen und damit die wechselseitigen Beziehungsgefüge zwischen verschiedensten regionalen Akteuren transparent und ausbaufähig erscheinen zu lassen (vgl. Thierstein/Walser 2000; Gerhardter 2001).

1.2 Netzwerk

Netzwerk ist der zweite zentrale Begriff**.** Nicht erst heute werden Regionen als Raum der Kooperation gesehen. Kooperation und Koordination von Bildungsbedarfen und Bildungsangeboten in der Region sind gerade mit Blick auf Weiterbildung seit Jahrzehnten Gegenstand sowohl der

Reflexion als auch bildungspolitischer und bildungspraktischer Aktivitäten.[2] Diese koordinierenden Aktivitäten im regionalen Kontext erfolgen in Beiräten und regionalen Gremien, vor allem aber in bilateralen und trilateralen Kooperationsverhältnissen.

Solche regionalen Bildungskooperationen sind Kernelement von regionalen Netzen, wobei die Verwendung des Begriffs „Netzwerk" erst jüngeren Datums ist. Sie enthalten vier Hauptelemente: Ziele, Partner, Inhalte und Formen. Die Ziele der Kooperation lassen sich in der Regel ableiten aus den strategischen Zielen der Bildungseinrichtungen, die sich nicht nur auf Marktfähigkeit, sondern auch auf politisch begründete Bereiche beziehen. Kooperiert wird im Bereich der Ziele dann, wenn Angebote erweitert und neue Zielgruppen erreicht, wenn die eigene Arbeit effizienter gestaltet oder mehr Professionalität und Qualität erreicht werden sollen. In der Kooperation geht es auch immer um die Frage, welche Partnerschaften gewählt werden sollen; vorzufinden sind immer drei Arten: typidentische Partnerschaften (etwa Weiterbildungseinrichtung mit Weiterbildungseinrichtung), typübergreifende Kooperationen (etwa Schule und Hochschule) oder komplementäre Kooperationen (etwa Bildungseinrichtung mit Betrieb). Die Inhalte der Kooperationen sind vielfach vergleichbar; sie beziehen sich auf Informationen, Bedarfsanalysen, Qualitätssicherung, Curriculumentwicklung, Beratung und Ansprache von Zielgruppen. Und schließlich gibt es unterschiedlichste Formen, in denen diese Kooperationen stattfinden, sowohl was die Verbindlichkeit als auch was die Kommunikationsweise betrifft (vgl. Nuissl 2005).

Probleme liegen vor allem darin, dass die Kooperationen bi- und trilateraler Art, die nach wie vor (auch in Zeiten der Globalisierung) in Form eines marktorientierten Konkurrenzgeflechtes im regionalen Rahmen existieren, die kooperativen Akzente und die gemeinsame Profilentwicklung noch nicht ausreichend vorantreiben. Von daher treffen die ersten Ansätze einer Netzwerkkonstruktion von Kooperationsbeziehungen (vgl. Rogge u.a. 1991) auf einen bestehenden Entwicklungsstand und Ent-

2 Verwiesen sei hier etwa auf das nordrhein-westfälische Weiterbildungsgesetz von 1974 und das dort enthaltene Instrument der Weiterbildungsentwicklungsplanung (WEP), die von einem koordinierten Prozess der Abstimmung von Angeboten und Lernbedarfen in regionalen Strukturen ausgeht (vgl. Hamacher 1976).

wicklungsbedarf im Bildungssystem und in der Kooperation von Bildung mit anderen gesellschaftlichen Bereichen.

Netzwerke sind daher eine Weiterentwicklung von Kooperationen. Ihnen gegenüber zeichnen sich regionale Bildungsnetze zunächst durch eine größere Zahl kooperierender Institutionen aus. Das Bild der Kooperation wird vom „Paar" bestimmt, das des Netzwerks von der „Gruppe", auch wenn dieser Unterschied nicht immer sehr deutlich ist. Ein wichtiger Unterschied zwischen Kooperationen und Netzwerken ist auch das Ziel. Kooperationen werden in der Regel hinsichtlich eines definierten, konkret vereinbarten Zieles realisiert. Netzwerke definieren zwar auch Ziele, machen aber eine Veränderung und Reflexion des Zieles zum Gegenstand der Netzwerkarbeit selbst. Netzwerke sind daher, was ihre Ziele betrifft, offener, flexibler und dynamischer. Ziele können sich in Netzwerken oft durch Abgang oder Zugang von Netzwerkpartnern ändern.

Ein dritter Unterschied liegt in der Art der Kommunikation. In Kooperationen wird gewöhnlich direkt bi- und trilateral verhandelt; in Netzwerken erfolgt die Kommunikation in der Regel in der Form von Gruppenberatungen, die unterstützt, vorbereitet und nachbearbeitet werden durch bi- und trilaterale Gespräche. Die in diesen Kommunikationen erzeugte Verbindlichkeit ist in der Regel ebenfalls unterschiedlich; die Kommunikation in Kooperationen ist häufig rascher verbindlich als diejenige in Netzwerken, wo Motivation und Partizipation gleichwertige Teile des Kommunikationsinteresses sind.

Der wichtigste Unterschied schließlich liegt in der Steuerung der Kooperationsstruktur. In Kooperationsverhältnissen steuern die beteiligten Partner direkt ihre Kooperation, treffen Vereinbarungen und überwachen deren Einhaltung. In Netzwerken existiert eine partnerübergreifende Steuerung – sei es als Netzwerkmanagement, sei es als übergeordnete partizipative Netzwerkinstanz. Das Netzwerk hat somit eine gegenüber den beteiligten Partnern eigenständige Identität – dies drückt sich in der Regel auch durch ein eigenes Logo und eine eigene Präsentation aus.

Gerade dieser Charakter als eigenständiges Subjekt für kooperative Zusammenhänge macht aus Netzwerken nicht nur mehr als die Summe der Kooperationen, die in ihnen stattfinden, sondern stellt Netzwerke auch ganz eigenständig als Steuerungsinstrument in das Verhältnis von

Staat und Gesellschaft. Netzwerke haben per definitionem keine Hierarchie, sie sind per definitionem kein Markt. Sie sind „dazwischen" anzusiedeln. Grundsätzlich sind fünf Sachverhalte für die theoretische Annäherung festzuhalten (vgl. Trier u.a. 2003, S. 100f.):

1. Netzwerke sind eine Übergangsform (organisatorische Misch- oder Hybridformen) zwischen Markt und Hierarchie, sie vereinen Merkmale der beiden Formen (vgl. Sydow 1993; Williamson 1975).
2. Netzwerke sind ein eigener Typ sozialer Struktur bzw. eine eigene Organisationsform (vgl. Powell 1990; Willke 1993; Mayntz 1993).
3. Netzwerke sind ein neuartiger Typ solidarischer Vergemeinschaftung. Sie gehören eher in die Tradition verdrängter Formen gesellschaftlicher Integration, wie beispielsweise Clans oder Gemeinschaften (vgl. Weißbach/Poy 1995).
4. Netzwerke sind formale Strukturen, welche „die Verknüpfung von Handlungen und Handlungsfolgen – Beziehungen zwischen individuellen Akteuren oder Organisationen – beschreiben" (Fischer/Gensior 1998, S. 34).
5. Netzwerke werden als gesellschaftliche Mesoebene betrachtet und damit zwischen Mikro- und Makroprozessen eingeordnet. Die Mikroprozesse sind an den handelnden Akteur gebunden, wogegen auf der Makroebene die Reproduktion gesellschaftlicher Institutionen stattfindet (vgl. Esser 1993, S. 112f.).

Einen wesentlichen „Schub" erhält der Regionalisierungsansatz in der Bildungsdiskussion durch das Konstrukt „Netzwerke". Netzwerke haben in der Regionalisierungsdiskussion von jeher eine große, mit den Jahren immer wichtiger werdende Rolle gespielt (vgl. Genosko 1999, S. 13ff.). Diese basiert nicht nur auf der „Passung" des Konstrukts mit der Idee einer Region, sondern auch als Modell für die Strukturierung regionaler Politik zwischen Staat/Kommune und Ökonomie. Netzwerke sind Ausdruck verschwimmender Grenzlinien zwischen Staat und Gesellschaft,[3]

3 Die Diskussion zur „Netzwerkgesellschaft" (Castells 1996) wird sehr spekulativ geführt. Die damit befassten Sozialwissenschaften sind Deutungswissenschaften, die empirische Beobachtungen interpretieren und in Bezug zu theoretischen Deutungsmustern setzen. Je komplizierter die zu beobachtenden Zusammenhänge sind und je komplexer das beobachtete System ist, umso weniger lassen sich Deutungen empirisch prüfen (vgl. Fürst 2002, S. 3f.).

wachsender Handlungsverflechtungen der Akteure und damit auch steigender Partizipationsansprüche bei der Bewältigung von komplexen Aufgaben und Anforderungen. Sie präferieren verhandlungsdemokratische Verfahren und setzen auf Konsensfindung und Kontextsteuerung. Ungeachtet der jeweiligen Reichweiten und Stabilitäten von bestehenden Netzwerken zielt die Grundintention darauf ab, bisher voneinander getrennte Aktionsfelder der Weiterbildung und des Arbeitsmarktes und deren Träger in einen dialogischen Kommunikations- und Kooperationsprozess einzubinden sowie dabei vorhandene Ressourcen zu optimieren und Synergien zu nutzen. Netzwerke in diesem Verständnis sind als notwendiger Unterbau einer regionalen Politikgestaltung anzusehen. Sie können aber nur dann effektiv und optimal arbeiten, wenn die Akteure eine gegenseitige Akzeptanz entwickeln, einen Interessenausgleich herstellen und Partizipation ermöglichen. Unter dieser Voraussetzung können sie einer Region als ordnungspolitischer bzw. gebietskörperschaftlicher Referenzpunkt ein eigenes Gewicht verleihen, ohne dass damit die ordnungspolitische Funktion von staatlichen Rahmenregelungen in Frage gestellt ist. Zudem wären sie in der Lage, das Marktgeschehen in seine Schranken zu verweisen, sofern „Verbindlichkeit" als Charakteristikum von Netzwerken anerkannt ist (vgl. Dobischat 1999, S. 89ff.).

Der Begriff *Netzwerk* wird im Bildungskontext facettenreich attributiert. Hier wird z.B. von lokalen, regionalen, temporären, informellen, strategischen, virtuellen Netzwerken gesprochen. Eine semantische und definitorische Klärung des Begriffs Netzwerk steht erst am Anfang. Sydow befindet, dass die Relevanz von Netzwerken zur Entwicklung personaler, organisationaler, regionaler und sogar netzwerkbezogener Kompetenzen unbestritten sei, die Bezugnahme auf den Netzwerkbegriff jedoch vielfältig und unbestimmt. Selbst in Teilbereichen der Betriebswirtschaftslehre, in denen seit vielen Jahren eine praktische und auch wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Netzwerkkonzept erfolge, werde mit gewissem Recht von einem Netzwerkdschungel gesprochen. Orientierung in diesem Dschungel tue Not, zumal auch in anderen, für die Untersuchung der Qualifikations- bzw. Kompetenzentwicklung relevanten Disziplinen das Konzept des Netzwerks vielfältige Verwendung finde (vgl. Sydow 2001). Ziegler schlägt vor, den Begriff Netzwerk wie folgt zu definieren: „Ein Netzwerk ist eine soziale Einheit, in der [...] Ressourcen getauscht, Informationen übertragen, Einfluss und Autorität ausgeübt, Unterstützung mobilisiert, Koalitionen gebildet, Ak-

tivitäten koordiniert, Vertrauen aufgebaut oder durch Gemeinsamkeit Sentiments gestiftet werden“ (Ziegler 1984, S. 435). Pappi definiert ein Netzwerk als „eine durch Beziehungen bestimmten Typs verbundene Menge von sozialen Einheiten wie Personen, Positionen, Organisationen“ (Pappi 1987, S. 13).

Dies sind nur einige der zahlreichen Versuche, sich terminologisch an den Begriff Netzwerk anzunähern. Trotz der Unterschiede in den Definitionen gibt es aber doch einige gemeinsame Charakteristika. Ihre Flexibilität, demokratische Anlage, Nützlichkeit für alle Beteiligten und ihre Dauerhaftigkeit scheinen Netzwerke für spezielle Aufgaben zu prädestinieren. Es sind Aufgaben, die Interdisziplinarität und innovative Lösungsansätze erfordern, die in einer Bottom-up-Strategie entwickelt und verfolgt werden sollen. Netzwerke sind als flexible wie auch fluide Gebilde zu interpretieren. Dies bedeutet, dass sie sowohl durch Hinzutreten oder Wegfall von Mitgliedern als auch durch Veränderungen der Beziehungen zwischen den Knotenpunkten ihre Form modifizieren und sich neuen Gegebenheiten anpassen können. Ermöglicht wird diese Flexibilität durch einen geringen Grad an Institutionalisierung. Netzwerke werden darüber hinaus für alle Beteiligten als nutzbringend verstanden. Dieser Nutzen kann jedoch nicht, wie etwa in Kooperationsbeziehungen, die zumeist bilateral angelegt sind, auf einen bestimmten Netzwerkpartner zurückgeführt werden (vgl. Jungk 1997). Für den einzelnen Netzwerkbeteiligten bedeutet dies, darauf vertrauen zu müssen, dass für ihn ein Vorteil aus der Netzwerkbeteiligung erwächst. Der eigene Nutzen ist für die Partizipation an einem Netzwerk eine unverzichtbare Bedingung. Netzwerke werden als ein Beziehungsgeflecht von einer gewissen Dauerhaftigkeit und Belastbarkeit betrachtet, was sie von okkasionell geschlossenen Zweckbündnissen unterscheidet.

1.3 Lernen

Das Konzept der Lernenden Region hat vor allem organisationstheoretische, wirtschaftsgeographische und bildungspolitische Wurzeln. Die Impulse für die Regionalisierungsdiskussion kommen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung sowie der Regionalforschung, die bis in die jüngste Zeit hinein dieses Thema immer wieder aufgreift (vgl. Benz u.a. 1999; Dobischat/Wassmann 1985). Die Entstehungsgeschichte dieses Ansatzes beginnt in den frühen 1980er Jahren (vgl. Gnahs 1999).

Zu dieser Zeit ist eine Regionalpolitik leitend, die über eine Verbesserung der regionalen Infrastruktur via Gewerbeflächenerschließung, Straßenbau usw. den externen Ansiedlungserfolg anstrebt (exogene Entwicklungsstrategie). Erst als die Wachstumsdynamik der Wirtschaft insgesamt erlahmt, findet eine Umorientierung auf ein endogenes Vorgehen statt. In diesem Kontext wird Qualifizierung als eine zentrale politische Aufgabe zum Erhalt bzw. zur Verbesserung der Standortqualität gesehen (vgl. Dobischat 1993; Nuissl 1995). Das System der beruflichen Bildung hat in diesem Zusammenhang einen hohen Stellenwert, da es die Versorgung des Beschäftigungssystems mit qualifizierten Arbeitskräften absichert. Der Umgang und die Struktur der regional durchgeführten Aus- und Weiterbildung, ihre Qualität und Bedarfsgerechtigkeit – all das beeinflusst das regionale Qualifikationspotenzial und damit die Wettbewerbsfähigkeit der jeweiligen Regionalwirtschaft. Dieser Zusammenhang zwischen Qualifizierung und Regionalentwicklung wird erst Anfang der 1980er Jahre betont (vgl. Derenbach 1982, S. 454). Heute allerdings, wo auch verstärkt auf endogene Entwicklungsstrategien gesetzt wird, befinden sich Qualifizierungsfragen auch im Blick regionaler Wirtschaftsförderung.

Regionalisierung ist in diesem Kontext eine „neuartige Form von Politik, für die der Raum als Kontext für die Erfüllung öffentlicher Aufgaben relevant wird. Dieser Raum konstituiert sich in Prozessen der Kooperation von Akteuren und Organisationen, die ihre Handlungen und Ressourcen mit dem Ziel einer gemeinsamen Förderung und Gestaltung regionaler Entwicklungen bündeln“ (Benz u.a. 1999, S. 11). Dabei spielt die Weiterbildung eine Vorreiterrolle, weil sie am wenigsten reglementiert ist und sich von daher auch eher für einen Strategiewechsel eignet. Weiterbildung ist in regionalen Problemzonen ein wichtiges Instrument der Strukturförderung, etwa auch im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF). Entsprechend nimmt auch die Zahl der bildungswissenschaftlichen Beiträge zur Regionalisierung der Weiterbildung zu. Aufsätze wie „Regionalisierung als Strukturprinzip“ (Sauer 1994) und „Der regionale Ansatz liegt im Trend“ (Sauter 1994, 1995), der Forschungsbericht der Akademie für Raumforschung und Landesplanung von 1993 zum Thema „Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung“ oder das Schwerpunktthema „Regionalisierung“ der Zeitschrift „Grundlagen der Weiterbildung“ von 1992 sind hervorzuheben. Erkennbar wird, dass regionale Weiterbildungspolitik in den meisten Fällen in den Kontext einer regionalen Wirtschafts- und Wirtschaftsförderungspolitik eingebunden

ist. Die Weiterbildung bezieht dabei ihre Legitimation vor allem aus ihrer Raumwirksamkeit. Auch die Einbindung in eine regionale bzw. kommunale Arbeitsmarktpolitik speist sich aus den gleichen Quellen.

Im Begriff „Lernende Region" finden sich zwei Zugänge: zum einen derjenige, der Regionalisierung als Reflex auf eine zunehmende nationalstaatliche Schwäche, wachsenden ökonomischen und kulturellen Problemdruck und die Heimatlosigkeit in der Globalisierung sieht, zum anderen derjenige, der die Kategorie „Lernende Gesellschaft" als Antwort auf zunehmende Unsicherheit angesichts der Erfolglosigkeit technokratischen Handelns in die Diskussion trägt. Lernende Region wird durchaus auch in Analogie zu den Begriffskombinationen Lernendes Unternehmen bzw. Lernende Organisation verstanden: „Das Konzept der Lernenden Region schlägt vor, ähnlich wie in Lernenden Unternehmen, die Potentiale aller regionalen Akteure zu mobilisieren und zu nutzen, um Regionalentwicklung ‚von unten nach oben' selbstorganisiert und selbstverantwortlich in die Wege zu leiten" (Stahl 1994, S. 25). Insofern ist „die Lernende Region kein trennscharf zu definierender Begriff, sondern ein Denkansatz, eine Orientierungslinie, eine Wärmemetapher: Regionen sollen aus der passiven Rolle herausgeführt werden und sich der aktiven Gestaltung ihrer Belange widmen" (Gnahs 1997, S. 26).

Programmatisch für die regionalen Bildungsnetze ist in erster Linie eine regionale entwicklungspolitische Stoßrichtung. Ihr wesentliches Augenmerk gilt der Förderung von Anpassungsfähigkeit und Innovationspotenzialen regionaler Wirtschaftsstrukturen. Regionaler Lernerfolg äußert sich demnach darin, dass eine Region sich veränderten (globalen) Rahmenbedingungen anpasst und innovative Produkte oder auch Organisationsformen hervorbringt (vgl. Fürst 2000). Dabei wohnt dem Konzept der Lernenden Region ein Verständnis von Lernen inne, das weniger auf die bloße Vermittlung von bereits kodifiziertem, also medial, meist schriftlich konserviertem Wissen abhebt, als vielmehr auf die Herausbildung von lern- bzw. anpassungsfähigen (organisatorischen, institutionellen, kognitiven) Strukturen. Weiterbildung spielt gleichwohl eine entscheidende Rolle, wo immer von Lernenden Regionen die Rede ist (vgl. Hövels/Kutscha 2001); auf mehreren Ebenen ist sie an der Initiierung regionaler Lernprozesse beteiligt (vgl. Nuissl 2000a). Die expliziten ebenso wie die latenten Lernprozesse, welche organisierte Weiterbildung in Gang

zu setzen vermag, haben entscheidenden Anteil daran, dass individuelle Akteure jenes Wissen und jene Kompetenzen erwerben können, derer regionale Entwicklungsprozesse bedürfen (vgl. Nuissl 1995; Schöne 1997). Nicht zuletzt geht es dabei um die Förderung von Offenheit und Flexibilität als Voraussetzungen von Innovation (vgl. Moingeon/Edmondson 1998). Institutionen, einer weit verbreiteten Minimaldefinition entsprechend verstanden als faktisch geltende Interaktionsregeln, bilden die entscheidende Grundlage für die Entwicklung regionaler Lernfähigkeit (vgl. Kirat/Lung 1999). Am Beispiel von Wachstums- und Krisenregionen ist dies vielfach nachgewiesen worden (vgl. z.B. Grabher 1993). Bildung in der Lernenden Region hat daher auch die Aufgabe, kollektive Lernprozesse einschließlich der Reflexion von Normen und Regeln sozialen Handelns zu befördern. Am Beispiel der Umweltbildung lässt sich zeigen, wie Bildung dazu beitragen kann, dass nicht nur die Sensibilität für ökologische Belange wächst, sondern dass sich die Norm umweltbewussten Verhaltens auch langsam Geltung verschafft (vgl. Meyer 1994).

Regionale Lernprozesse hängen maßgeblich davon ab, welche Relationen zwischen einzelnen Akteuren bestehen, in welchem Maße und welche Inhalte diese Akteure untereinander kommunizieren. Dies entscheidet nicht zuletzt darüber, in welchem Umfang und in welcher Form Wissen genutzt und reintegriert wird (vgl. Willke 1998; Maskell/Malmberg 1999).

2 „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ – das untersuchte Programm

Ekkehard Nuissl

Das Aktionsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum „Lebensbegleitenden Lernen für alle“, das im Jahr 2001 gestartet worden ist, versteht sich als ein Paket von Instrumenten auf dem Weg in die angestrebte Wissensgesellschaft. Mit ihm will das Ministerium eine nachhaltige Förderung lebenslangen Lernens in der Perspektive einer zukunftsorientierten Reform der Bildungsstrukturen vorantreiben. Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ bildet den Kern in diesem strategischen Vorgehen. Seine Leitgedanken sind: Stärkung der Eigenverantwortung sowie Selbststeuerung der Lernenden, Abbau der Chancenungleichheiten, Kooperationen von Bildungsanbietern und Nutzer/inne/n sowie Stärkung der Bezüge zwischen allen Bildungsbereichen.

Mit dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ startete eines der größten Entwicklungsvorhaben, die in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland für den Bildungsbereich aufgelegt wurden. Mit seinem Fokus auf regionalen Netzwerken ist es aber von vornherein mehr als nur ein „Bildungs“-Programm: Betriebe, Administrationen, Kultureinrichtungen, Verbände sollen auf regionaler Ebene kooperativ verbunden werden, um die Region als Ganzes zu einer „Lernenden Region“ zu machen. Die Perspektive des Programms weist weit über jeweils sektorale Grenzen von Bildung, Beschäftigung und Verwaltung hinaus; allerdings immer fokussiert auf den regionalen, d.h. den räumlich begrenzten Rahmen.

Mit seinem Zielkatalog greift das Programm Problemfelder auf, die seit geraumer Zeit vor allem auch den *weiterbildungspolitischen* Diskurs bestimmen, wie zum Beispiel die Bildungsbeteiligung und die Transparenz der Angebote, die institutionelle Kooperation und das Marketing, die Beratung bei Bildungsentscheidungen und die lernkulturellen Neue-

rungen. Durch die Akzentuierung von mehr Eigenverantwortlichkeit der Individuen, die Perspektivverschiebung von einer Angebots- zu einer Nachfrageorientierung bei den Bildungsdienstleistungen, die Integration unterschiedlicher Lebens- und Bildungsbereiche und nicht zuletzt die Verknüpfung von verschiedenen vertikal und horizontal gegliederten Bildungsbereichen sollen innovative regionale Lernkulturen etabliert werden, die auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sind.

Es ist jedoch von vornherein deutlich gewesen, dass das Programm, soweit es um Bildungseinrichtungen und Bildungsbereiche geht, kein reines Weiterbildungsprogramm ist. Unterschiedlichste Schulen, Hochschulen, Betriebe, Kammern, Behörden und andere Einrichtungen sind die angestrebten Netzwerkpartner im Bildungsbereich – und dieser selbst stellt nur einen Teil der potenziellen Kooperations- und Netzwerkstrukturen dar. Dennoch haben sich vielfach Weiterbildungseinrichtungen hauptsächlich deshalb angesprochen gefühlt, weil sich das Programm im Schwerpunkt auf Erwachsene und junge Erwachsene richtet. Folgerichtig stellen besonders auch Weiterbildungseinrichtungen als Koordinatoren und Manager Anträge zur Beteiligung am Programm.

Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft ist eine zentrale Annahme des Programms, dass lebenslanges Lernen (LLL) – das derzeitige Paradigma der Bildungspolitik – und die Möglichkeiten zum Selbstlernen möglichst aller erforderlich sein werden. Das Programm hat im Wesentlichen zum Ziel, zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung der Bevölkerung beizutragen, und greift somit die bekannten Probleme ungleicher Partizipationschancen an Bildung und Beschäftigung auf. In diesem Zusammenhang setzt das Programm einen Schwerpunkt auf das Ziel Verbesserung des Zugangs von lernschwachen, bildungsfernen und -benachteiligten Gruppen zur Bildung.

Als weitere zentrale Ziele werden hervorgehoben (vgl. BMBF 2000):

- verbesserte Durchlässigkeit der Bildungsbereiche sowie verstärkte Verzahnung allgemeiner, beruflicher, politischer und kultureller Bildung,
- nutzerorientierte Transparenz des Bildungsangebots sowie Erhöhung seiner Qualität und Verwertbarkeit,
- Stärkung passgenauer Qualifizierungen für die Bürger/innen sowie für die Betriebe in den Regionen,

- Förderung der Beschäftigungsfähigkeit zur Erleichterung des Zugangs zum Arbeitsmarkt,
- Entwicklung und Erprobung von Verfahren gemeinsamer Zertifizierung des Lernerfolgs bei formellen und informellen Lernaktivitäten,
- Erhöhung der Medienkompetenz sowie Erprobung neuer Lernarrangements.

Das Programm bewegt sich mit seinem breiten, wenn auch nicht flächendeckenden Zuschnitt der Umsetzung auf neuen Pfaden. Dabei steht die strategische Bedeutung von nachhaltig entstehenden regionalen Bildungsnetzen im Vordergrund. Im Kern verfolgt das Programm vier Ziele:

- Durchlässigkeit und Vernetzung,
- regionale Bildungsverantwortung,
- neue Lernkulturen,
- Nachhaltigkeit und Transfer.

Durchlässigkeit und Vernetzung:
Der Ansatz regionaler Bildungsnetze zielt auf eine neue Form partnerschaftlicher Zusammenarbeit aller Akteure, und zwar zwischen Anbietern und Nutzern einerseits und andererseits den Anbietern aus verschiedenen Bildungsbereichen untereinander. Er soll den Prozess der Durchlässigkeit zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen im Sinne eines ganzheitlichen Lernansatzes fördern.

Regionale Bildungsverantwortung:
Eng verknüpft mit den regionalen Bildungsnetzen ist der Ansatz, die Gestaltung bzw. die Reorganisation von Bildung auf die Region zu übertragen. Das Ziel einer Verlagerung der Bildungsverantwortung und Gestaltung auf die regionale Ebene begründet das Programm mit der Annahme, dass die räumliche Nähe der Akteure und Institutionen erst die Realisierung eines umfassenden lebensbegleitenden Lernprozesses ermöglicht, und zwar durch die Verzahnung der Bildungsangebote und bessere gemeinsame Abstimmung der Bildungsprozesse im Hinblick auf eine gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung.

Neue Lernkulturen:
Die gegenwärtig zu beobachtende Entwicklung des lebenslangen Lernens wird unter anderem geprägt durch Veränderungen der Lehr- und

Lernkultur. Die Lernenden erschließen sich selbstständig Bildungsinhalte und werden von den Lehrenden begleitet, beraten und unterstützt. Eng verbunden mit dieser didaktischen Entwicklung entstehen neue Lernwelten. Zusätzliche Lebensbereiche außerhalb der traditionellen Schulungseinrichtungen werden als Räume für das lebenslange Lernen erkannt und genutzt. Lernen vollzieht sich parallel oder miteinander vernetzt in Bildungseinrichtungen, im sozialen Umfeld, in der Arbeit und im regionalen Bildungsnetz. Insgesamt fordert das Programm die Entwicklung einer zeitgemäßen Lernkultur durch mehr Flexibilität, Eigenverantwortung und Kommunikation aller beteiligten Akteure und Institutionen.

Nachhaltigkeit und Transfer:
In der Vergangenheit stellten die Kooperationspartner in Förderprogrammen nach dem Auslaufen der Finanzierung häufig ihre Zusammenarbeit ein, sodass keine nachhaltigen Veränderungen entstanden und der Transfer der Ergebnisse nicht gesichert war. Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ zielt nach einer Phase der Erprobung auf eine Verstetigung der regionalen Netzwerke ab und hat dazu verschiedene Instrumente eingerichtet, insbesondere das Instrument der degressiven Förderung.

Die vier Aspekte Vernetzung, Bildungsverantwortung, Lernkulturen und Nachhaltigkeit werden im Programm in einem strukturbezogenen Ansatz verklammert. Die Leistung des Programms soll darin liegen, nicht nur diese Zielkorridore zu erreichen, sondern in den Regionen Strukturen zu schaffen, mit denen auch perspektivisch analoge Aufgaben und Probleme bearbeitet und gelöst werden können. Dieser *Strukturansatz* enthält dabei unter den entsprechenden Perspektiven auch eine strategische Dimension. In den Regionen soll eine gemeinsame Strategie der Regionalentwicklung entstehen, die auf der Leistungsfähigkeit der aufgebauten Netzwerke basiert. Aspekte wie der Aufbau gemeinsamer nachhaltig vorgehaltener Produkte und Dienstleistungen sind daher ebenso relevant wie die strategische Dimension der Partnerschaften und ihrer regionalen Entwicklungsfähigkeit.

Mit dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ leistet das BMBF nicht nur im nationalen Rahmen einen wesentlichen Beitrag zur Diskussion um die Wissensgesellschaft auf regionaler Ebene.

Das Programm liefert darüber hinaus einen bedeutsamen Beitrag zur Schaffung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens im Sinne des Beschlusses des Europäischen Rates von Lissabon. Folgerichtig wird das Programm auch von Anfang an mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) unterstützt. Der ESF konzentriert sich auf Maßnahmen zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit sowie zur Entwicklung der Humanressourcen und der sozialen Integration in den Arbeitsmarkt. Seine Ziele sind die Förderung eines hohen Beschäftigungsniveaus, der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, der nachhaltigen Entwicklung sowie des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts. Im ESF-Schwerpunkt „Berufliche und allgemeine Bildung, lebenslanges Lernen“ werden u.a. konkrete Maßnahmen unterstützt, die darauf abzielen, die erforderlichen Voraussetzungen für optimal funktionierende Systeme lebenslangen Lernens und für das Funktionieren der Arbeitsmärkte zu schaffen (Verordnung EG1784/1999) (vgl. Bundesrepublik Deutschland 2000a und 2000b).

Zur Steuerung und Verwaltung des groß angelegten Programms wurde eine eigene Struktur geschaffen. Das Ministerium beauftragte einen Projektträger (das Deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V., PT-DLR) damit, die organisatorische Seite der Realisierung des Gesamtprogramms wahrzunehmen, ein Jahr später übernahm der PT-DLR auch die Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit und Information. Die sechzehn Länder der Bundesrepublik wurden – zusammen mit Vertreter/inne/n der Sozialpartner und fachlichen Instanzen des Bildungsbereichs – in einem Lenkungsausschuss an der Ausgestaltung des Programms beteiligt. In die Zielorientierung des Programms und seine Realisierung gingen daher nicht nur die Vorgaben der Europäischen Union über das Förderinstrument des Europäischen Sozialfonds und die Programmziele des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ein, sondern auch die konzeptionellen Vorstellungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland und der einschlägigen fachlichen Organisationen.

3 Lernende Regionen – methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung

Ekkehard Nuissl

Das BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ hat eine bildungsbereichsübergreifende Intention; dies gilt sowohl für die Vernetzung unterschiedlicher Bildungsbereiche vom Kindergarten bis zur Altenbildung als auch für die Vernetzung und Kooperation des Bildungsbereichs mit anderen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere den Betrieben der Region und den regionalen Kultur- und Sozialeinrichtungen. Das Programm intendiert an eine Dauerhaftigkeit des einmal aufgebauten Netzwerkes, die über die Modellsituation innerhalb des Programms hinausgeht und strukturbildend wirkt. Und das Programm verfolgt eine Reihe von Zielen zur Ausgestaltung des Bildungsbereichs – etwa in der Ansprache Benachteiligter oder einer Verbesserung von Übergängen, die regionsspezifisch ausgestaltet werden sollen. Entsprechend formuliert sind Förderungsbedingungen und -verfahren (vgl. BMBF 2000; BMBF 2004c).

3.1 Methodische Grundkonzeption

Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ knüpft an die früheren bildungspolitischen Diskussionen über regionale Kooperationen an, eröffnet aber zugleich eine Reihe neuer Perspektiven. Diese sind insbesondere zu sehen in

- einer strategischen Strukturbildung im regionalen Rahmen, die bereichsübergreifend ist,
- einem relativ großen Umfang mit bundesweit durchschnittlich 75 geförderten regionalen Netzwerken,[4]

4 Im Verlaufe des Programms sank die Zahl der geförderten Netzwerke von über 80 auf nunmehr 70, in der Regel deshalb, weil sie aus verschiedenen Gründen (Zielerreichung, Aufbau, Organisation etc.) aus der Förderung ausschieden.

- einem relativ langen Zeithorizont, in dem Entwicklungsmöglichkeiten existieren,
- einer relativ guten finanziellen Unterstützung mit der Implikation, nachhaltig zu fördern,
- einer Unterstützung der Netzwerkarbeit durch aufgebaute Supportstrukturen,
- einem ganzheitlichen bildungsbereichsübergreifenden Ansatz,
- einer programmatischen, übergreifenden Reflexion und Diskussion.

Aufgrund dieser Elemente ist von vornherein deutlich, dass das Programm insgesamt nicht nur innovative Modelle von Netzwerken in regionalen Kontexten fördert, sondern als Programm selbst innovativ ist. In der Betonung einer Bottom-up-Strategie regionaler Netzwerke innerhalb eines sehr breiten Zielkorridors definiert sich das Programm von Beginn an als „lernendes Programm". Die Akteure in diesem lernenden Programm tragen auf jeweils unterschiedliche Weise zur Entwicklung bei:

- Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte das Programm und steht – als verantwortliche Leitung – im Mittelpunkt aller Entscheidungsprozesse.
- Der Projektträger DLR, vom BMBF beauftragt, hat als zentrales Programmmanagement eine Schlüsselrolle zwischen Ministerium, Netzwerken, wissenschaftlicher Begleitung und Öffentlichkeit.
- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland sind nicht nur beratend in der Konstruktion des Programms tätig, sondern spielen durch ihr Votum insbesondere für die eigenen Netzwerke in dem jeweiligen Land eine mitentscheidende Rolle. Der Lenkungsausschuss als zentrales Beratungs- und Entscheidungsgremium hat eine spezifische Dynamik, da in ihm nicht nur Bund und Länder, sondern in beratender Funktion auch der Projektträger, die Arbeitsverwaltung, Verbände und die wissenschaftliche Begleitung vertreten sind.
- Die wissenschaftliche Programmbegleitung beobachtet und beurteilt die Programmentwicklungen und ist darüber hinaus beratend tätig.
- Die Kommission der Europäischen Union ist über den ESF Mitfinanzier.

- Schließlich und vor allem konkretisieren, realisieren und gestalten die regionalen Netzwerke als Hauptakteure die Inhalte und Ziele des Programms.

Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" ist von den Zielen, Inhalten und Akteurskonfigurationen her ein innovatives Programm. Als solches zeichnet es sich durch drei wesentliche Eigenschaften aus, die auch für das methodische Design der wissenschaftlichen Programmbegleitung konstitutiv sind: *Komplexität, Bottom-up-Prinzip und Prozessdynamik.*

Komplexität:
Das Programm ist von Zielen, Inhalten und Realisierungen her hoch komplex. Die Ziele sind breit definiert, sie umfassen nahezu das gesamte Spektrum von Lernkulturen und Lernaktivitäten in gegebenen Kontexten. Unterschiedlichste institutionelle Bereiche, Lebensweisen und Alltage sollen miteinander verbunden werden. Die Inhalte sind vielschichtig, es geht um Fortbildung, berufliche und allgemeine, politische und kulturelle Bildung, unterschiedlichste Bildungsformen, Zugangswege, organisiertes und informelles Lernen. Auch die Realisierungsformen sind äußerst vielschichtig, es gibt keine Vorgaben in der Ausgestaltung der Programmdefinition.

Bottom-up-Prinzip:
Das Programm zeichnet sich – auch dadurch ist es innovativ – durch die Implementation eines weitgehenden Bottom-up-Prinzips aus. In diesem Prinzip gewinnen die Vorgaben des Zielkorridors eher Anregungs- und Orientierungsfunktion für die gestaltende Arbeit im regionalen Kontext. Das Programm baut sich – was die konkreten Ziele und Inhalte angeht – in der Entwicklung der einzelnen Netzwerke der Lernenden Regionen von unten her auf.

Prozessdynamik:
Das Programm spiegelt ein wesentliches Element aller Netzwerkkonstruktionen: eine eigene Prozessdynamik (vgl. Benzenberg 1999). Fortschritte in Planung und Entwicklung der geförderten Netzwerke drücken sich auch in zunehmender Präzision der Förderungskriterien und in einer entsprechenden Gewichtung aus.

Diese drei Elemente des Programms sind – als seine spezifische Qualität – bei der Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung besonders zu berücksichtigen. Die Hauptaufgabe des methodischen Designs besteht daher darin, Erfolgsfaktoren und Hindernisse für den Aufbau regionaler Netzwerke zu identifizieren, auch im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der angestrebten Wirkungen, und diese in die Steuerungsstrukturen sowie in die Fachöffentlichkeit hinein zu vermitteln.

Zunächst reformuliert die wissenschaftliche Begleitung die theoretischen Grundannahmen, die für die Programmkonzeption am bedeutsamsten und damit auch für das Untersuchungsdesign am wichtigsten sind. Sie definiert vier Grundannahmen:

- Regionen sind die geeigneten Räume für die Entfaltung neuer Lernkulturen im Sinne des lebenslangen Lernens.
- Träger- und bereichsübergreifende sowie offene Netzwerke steuern Bildungsprozesse des lebenslangen Lernens zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung (ökonomisch) effizient, es entsteht ein Mehrwert durch die Vernetzung.
- Eigenverantwortliches lebenslanges Lernen ist erforderlich zur Bewältigung der Herausforderungen der Informationsgesellschaft. Kompetenz- und Qualifikationserwerb ist ein lebenslanger Prozess, da sich die Anforderungen an Qualifikationen immer schneller verändern und Qualifikationen immer schneller entwertet werden.
- Der Zugang zu und die Beteiligung an Bildung, auch von Personen, deren Chancen in diesem Bereich gering sind (bildungsferne und -benachteiligte Personen), lassen sich im regionalen Rahmen erhöhen.[5]

Auf der Grundlage dieser Annahmen formuliert die wissenschaftliche Begleitung ihre Untersuchungsfragen enger angepasst und bezogen auf die Konstitution des Programms und der einzelnen geförderten Netzwerke:

- Auf welche Räume beziehen sich die Netzwerke vom Beginn der Förderung bis heute?

5 Siehe hierzu und zum Folgenden auch den zweiten Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Forschungskonsortium 2004a, S. 13ff.).

- Wie haben sie ihre Regionen, in denen sie agieren wollen, abgegrenzt und ihre Ziele definiert?
- In welchen sozio-ökonomischen Kontexten agieren die Netzwerke, wie beziehen sie diese auf die ihre eigenen Ziele?
- Entsprechen die geförderten Netzwerke bei Entstehung sowie im bisherigen Zeitablauf der Umsetzung dem Programmkriterium der Heterogenität?
- Handelt es sich bei den Netzwerken um offene Gebilde gegenüber neuen und potenziellen Partnern?
- Welche Schwerpunkte in den Profilen der Netzwerke sind festzustellen, welche Handlungsfelder dominieren?
- Welche Zielgruppen werden durch die Netzwerke angesprochen, welche stehen im Blickpunkt des Interesses? Inwieweit sind bildungsbenachteiligte Personen, die im Programm als besonders förderungswürdig erwähnt werden, als Zielgruppen berücksichtigt?

Mit entsprechenden Akzentuierungen wurden auch die Instrumente für die Datenerhebung ausgearbeitet.

3.2 Die Datenerhebung

Das Forschungskonsortium hat sich bei der *Datenerhebung* für eine Kombination verschiedener üblicher quantitativer und qualitativer Methoden empirischer Sozialforschung entschieden. Dabei wurden die Verfahren je nach Erkenntnisinteresse kombiniert.

In Bezug auf die Programmsteuerung, deren Kriterien und Verfahren wurden schriftliche Materialien, insbesondere die Förderrichtlinien zum Programm und die Sitzungsprotokolle des Lenkungsausschusses, herangezogen. Vor allem jedoch wurden die Mitglieder des Lenkungsausschusses, der über die Netzwerkanträge berät und über die Förderung entscheidet, sowie der Projektträger DLR, der die Netzwerke berät, die Anträge sichtet und den Programmverlauf fachlich begleitet und unterstützt, im Rahmen leitfadenstrukturierter Experteninterviews befragt. Das Instrument Experteninterview zielt auf die Rekonstruktion von Wissensbeständen ab, über die bestimmte Personen qua beruflicher oder institutioneller Rolle verfügen und die sonst nicht zugänglich sind. In Abgrenzung zu anderen Arten von Interviews tritt hierbei die Person des Befragten in

den Hintergrund, Gegenstand der Betrachtung ist demgegenüber ihr Funktionskontext (vgl. Meuser/Nagel 1997).

Bei der „Breitenanalyse“ geht es darum, Aussagen über die Realität des Programms in seiner Gänze, d.h. für die Ebene aller einbezogenen regionalen Netzwerke und über die Laufzeit der wissenschaftlichen Programmbegleitung zu ermöglichen. Hieraus ergibt sich die Anforderung von Totalerhebungen. Eine solche *Totalerhebung* eines breiten Feldes (mit Varianzen ca. 75 Netzwerke) lässt sich nur mit dem Instrument „standardisierte Befragung“ vornehmen. Mit ihm werden solche netzwerkbezogenen Informationen gewonnen, die ausschließlich aus erster Hand, d.h. über die direkte Befragung der Beteiligten selbst, zu ermitteln sind. Neben Basisdaten darüber, welche Art von Institutionen bzw. Anbieter- und Nutzergruppen in welchem Umfang (absolut und relativ) in die Netzwerke integriert sind, umfasst dies insbesondere Aussagen zu verschiedenen Dimensionen der Vernetzung. Dazu gehören z.B. Erwartungen und Interessen, die sich seitens der Institutionen mit der Beteiligung am Netzwerk verbinden, Einschätzungen zu den Kooperationsstrukturen, Angaben zum Nutzen der Netzwerkbeteiligung, Urteile über das Programm als Ganzes und zu den Wirkungen im eigenen Kontext. Auf dieser Folie sind weitergehende Aufschlüsse nach verschiedenen Akteursgruppen (z.B. nach Typen von Organisationen, nach formeller Basis der Mitwirkung, nach Funktion im Netzwerk) sowie nach bestimmten Typen von Netzwerken zu erhalten.

Die Befragung der „Breitenanalyse“ wurde in zwei Wellen konzipiert: Die erste Befragungswelle erfolgte zu Beginn der Durchführungsphase, nach der Konstitution der Netzwerke. In dieser Phase war damit zu rechnen, dass den geplanten Projekten einerseits bereits erste Erfahrungen mit der Umsetzung von Projekten vorliegen. Andererseits hatte diese erste Befragung auch eine explorative Funktion, da noch relativ wenige Informationen über einzelne Untersuchungsfelder vorliegen, welche die regionalen Netzwerke in ihrem „Wirkbetrieb“ betreffen. Eine zweite Befragung diente dazu, die Realisierung der begonnenen Projekte weiter zu verfolgen und Veränderungen in den Netzwerken zu erfassen. Diese zweite Befragung hatte einerseits insofern einen anderen Akzent, als sie sich stärker auf Verläufe und Veränderungen in den Netzwerken konzentrierte, andererseits aber der ersten Befragung in weiten Teilen entsprach, um eine Vergleichbarkeit der Daten zu ermöglichen.

Abbildung 3.1: Übersicht über Methoden der wissenschaftlichen Begleitung

Schriftliche Befragungen

	Einbezogene Lernende Regionen (LR)	Sample	Instrumente	Zeitraum	Rücklauf
Erstbefragung, erste Welle	49, davon 9 mit verlängerter Planungsphase	1.266 Netzwerk-partner (NWP) 49 Netzwerk-managements (NWM)	verschiedene Fragebögen für NWP und NWM	05/2003 LR mit verlängerter Planungsphase: 12/2003	NWP: 563 (44,5 %) NWM: 46 (93,9 %)
Erstbefragung, zweite Welle	24	647 NWP 24 NWM	verschiedene Fragebögen für NWP und NWM	03 bis 09/2004	NWP: 326 (50,4 %) NWM: 23 (95,8 %)
Erstbefragung, insgesamt	*73*	*1.913 NWP* *73 NWM*	*verschiedene Fragebögen für NWP und NWM*	*05/2003 bis 09/2004*	*NWP: 889 (46,5 %)* *NWM: 69 (94,5 %)*
Zweit-befragung, zweite Welle	39	1.137 Netzwerk-akteure (NWP und NWM)	Online-Fragebogen	08 bis 09/2004	300 (26,6 %)

Experteninterviews	
Einbezogene Expert/inn/en	21 Mitglieder der Lenkungsausschusses (2 Vertreter/innen BMBF, 16 Ländervertreter/innen, 3 Vertreter/innen DLR-PT)
Instrumente	Gesprächsleitfäden
Zeitraum	10/2002 bis 02/2003

Inhaltsanalysen	
Dokumente	Dokumente zum Programm, Protokolle der Lenkungsausschuss-sitzungen, Anträge für Planungs- und Durchführungsphase, Berichte, Internetauftritte sowie sonstige Publikationen und Materialien der Netzwerke
Zeitraum	fortlaufend

Fallstudien	
Einbezogene Lernende Regionen	• 8 der ersten Welle: Bodensee, Tölzer Land, Bremen, Frankfurt-Hanau-Offenbach, Hannover, Köln, Leipzig, Südliches Sachsen-Anhalt • 4 der zweiten Welle: Emmendingen, Borken, PONTES (LK Löbau-Zittau, Oberlausitz, Görlitz, angrenzende tschechische und polnische Gebiete), Rennsteig-Rhön
Instrumente	ca. 6 Expertengespräche pro Netzwerk, Inhaltsanalysen von Netzwerk-Dokumenten, Sekundäranalysen von Daten zur Unter-suchungsregion (Bevölkerung, Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Bildung)
Zeitraum	• Fallstudien 1. Welle: ab 05/2003 fortlaufend • Fallstudien 2. Welle: ab 04/2004 fortlaufend

In die erste schriftliche Befragung waren 73 Netzwerke einbezogen, sie fand in der Zeit von Mai 2003 bis Oktober 2004 statt. Die Fragebogen wurden an insgesamt 1.913 Netzwerkpartner und – in einer besonderen Variante – an das jeweilige Management der 73 Netzwerke gerichtet. Die Bögen wurden sukzessive jeweils nach Eintritt in die Durchführungsphase und nach Abschluss der Antragsverfahren und Inkrafttreten der Kooperationsvereinbarungen verschickt. Der Rücklauf ist bei den Netzwerkmanager/inne/n fast vollständig (69 Fragebogen, 94,5%), bei den Netzwerkpartnern etwas geringer als die Hälfte (889 Fragebogen, 46,5%).

Der Fragebogen für die Partner in den Netzwerken ist in sieben Themen- bzw. Fragenkomplexe gegliedert, die insgesamt drei verschiedene, im Kontext der Programmevaluation relevante Ebenen (die eigene Einrichtungen – das Netzwerk – die Region) thematisieren. Die Fragebogen-Variante für das Netzwerkmanagement enthält Bereiche, die auf die Koordinierung des Netzwerks, die Abrechnung der Fördermittel und die Kooperation mit dem Projektträger gerichtet sind.

Starke Differenzen zeigen sich zwischen den Rücklaufquoten einzelner Netzwerke, der niedrigste Wert liegt bei 12,5 Prozent, der höchste bei 93,8 Prozent.[6]

In die zweite schriftliche Befragung waren 39 Netzwerke einbezogen – alle geförderten Netzwerke der ersten „Welle“ bis auf diejenigen, deren Planungsphase vom Projektträger verlängert wurde und die daher keine entsprechende volle Laufzeit in der Hauptphase aufweisen konnten. Der Fragebogen ging dabei an 1.137 Akteure, Netzwerkmanager/innen und Partner mit einem schriftlichen Kooperationsvertrag. Die Befragung erfolgte online im August/September 2004 nach Eintritt in die zweite Durchführungsphase. Der Rücklauf ist geringer als in der ersten Befragung: Er liegt bei 300 ausgefüllten Fragebogen, was einer Quote von 26,6 Prozent entspricht. Entsprechend eingeschränkt sind die möglichen Bezüge der Daten aus der ersten und zweiten Befragung.

6 Grund für diese Differenzen ist u.a., dass in mehreren Netzwerken eigene Befragungen (z.B. durch wissenschaftliche Netzwerkbegleitungen) stattgefunden haben, was die Antwortbereitschaft eingeschränkt hat.

Bei der Entscheidung darüber, welche Personen und Personengruppen zu *befragen* waren, berücksichtigte die wissenschaftliche Begleitung die wesentlichen Ziele der Programmevaluation. Es ging darum, Daten zur Programmentwicklung und -steuerung sowie – was die einzelnen Netzwerke angeht – Daten zur Netzwerkkonstruktion, zur Arbeit im Netzwerk, zu inhaltlichen Schwerpunkten, Nachhaltigkeit und Transfer zu erheben[7]. Befragt wurden drei Adressatengruppen:

- die Mitglieder des Lenkungsausschusses des Programms,
- die Manager der Netzwerke, häufig identisch mit den Antragstellern für die Projekte,[8]
- die Netzwerkpartner, Vertreter/innen der Organisationen, die im Netzwerk mitarbeiteten.

Mit *inhaltsanalytischen Verfahren* wurden nicht einzelne Personen, sondern soziale Strukturen erfasst: die Netzwerke als Organisationsformen und der Lenkungsausschuss des Programms als Steuerungsgremium. In beiden Fällen verfolgte die Inhaltsanalyse das Ziel, zusätzliche Informationen zur Einordnung der Programmrealität und der Entwicklung der Netzwerke zu erhalten sowie gewissermaßen prozessual verbindliche Zwischenstände im Programmverlauf zu konstatieren. Als Quellen für die Inhaltsanalyse dienten dabei hinsichtlich der Netzwerke

- die Anträge (für die Planungs- und Durchführungsphase) sowie deren bewertende Kommentierung durch den Projektträger,
- die Berichte der Netzwerke an den Projektträger,
- die Präsentationen der regionalen Netzwerke (im Internet, in Druckmedien und bei Vorträgen etc.),
- die netzwerkinternen Dokumente, Protokolle und Präsentationen.

Hinsichtlich der Steuerungsgremien des Programms gab es zwei Quellen, die *inhaltsanalytisch* betrachtet wurden:

7 Eine weitergehende Befragung erfolgte nur in Ausnahmefällen im Rahmen der Fallstudien oder indirekt durch Auswertung von Befragungsdaten einiger wissenschaftlicher Begleitungen einzelner Netzwerke.

8 Diese Leitfäden haben eine einheitliche Gesamtstruktur, weisen aber unterschiedliche Ausdifferenzierungen auf, welche durch die Voranalysen (Quellenstudium, Materialauswertung) zu den jeweiligen Netzwerken entstanden. Die Daten aus der standardisierten Erhebung gingen in die quantitative Analyse ein, die Interviews wurden transkribiert und sowohl für die Fallstudien als auch für die Gesamtbetrachtung der einzelnen Untersuchungsfelder herangezogen.

- die Protokolle und die Unterlagen, welche für die Lenkungsausschuss-Sitzungen erstellt wurden, einschließlich der Beobachtungsvermerke zu den Sitzungsverläufen (sie wurden insbesondere ausgewertet zu der Frage, welche Themen zu welchen Phasen des Programmverlaufs von besonderer Wichtigkeit waren, welche Kriterien für die Ausgestaltung der Netzwerke definiert wurden und welches Einigungs- und Differenzpotenzial in der Steuerung des komplexen Programms existierte),
- die Protokolle, Eingaben und Vermerke zu anderen Gremien und Sitzungen der Programmsteuerung, insbesondere der Jourfixe-Sitzungen zwischen Projektträger, Ministerium und wissenschaftlicher Begleitung, aber auch Präsentationen des Programms durch den Projektträger in programminternen (Tagungen) und programmexternen (z.B. DGfE-Kongress) Kontexten.

Die Experteninterviews mit Mitgliedern des Lenkungsausschusses und Manager/inne/n von Netzwerken zielten ganz allgemein auf die Rekonstruktion von Wissensbeständen ab, über die bestimmte Personen dank ihrer Berufs- oder anderer institutionalisierter Rollen verfügen und die anders nicht gewonnen werden konnten. Zudem ermöglichte der Leitfaden mit der Zusammenstellung relevanter Aspekte eines Themenbereiches eine gewisse Standardisierung und Vergleichbarkeit von Einzelinterviews, wie dies auch für die Auswertung der leitfadengestützten Experteninterviews im Rahmen der vorliegenden Untersuchung unabdingbar war.

Zur Einordnung der Netzwerke hinsichtlich ihrer Regionen wurden regionalspezifische Daten zum Arbeitsmarkt im Rahmen einer *Sekundäranalyse* ermittelt, da keine im Prozess produzierten Daten dafür verfügbar waren und derartige systematisch vergleichende Informationen auch nicht im Rahmen der schriftlichen Befragungen hätten erfragt werden können. Diese Daten dienten zudem als Grundlage für die Netzwerktypologie und als Grundlage für die Analyse der Beschäftigungsfähigkeit in den Regionen.

Es war von vornherein klar, dass verschiedene prozessbezogene und ins Detail gehende Fragen mit den Daten der standardisierten Erhebung nicht beantwortet werden konnten. Die Komplexität der zu untersuchenden Netzwerke kann standardisiert nicht erfasst werden. Von daher wählte die wissenschaftliche Programmbegleitung den methodischen Zugang

der Fallstudie, um in einer Tiefenanalyse die standardisierten Daten interpretieren und hinterfragen zu können. Fallstudien gelten als besonders geeignet zur Analyse schwer zugänglicher Phänomene und „stellen eine entscheidende Hilfe dar bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen" (Mayring 1996, S. 42). Die Analyseeinheiten in den Fallstudien (vgl. Kaiser 1983, S. 32) wurden – je nach ausgewähltem Netzwerk – in der Konfiguration exemplarischer Vertreter/innen relevanter Akteursgruppen definiert. Dabei handelte es sich um eine Teilgruppe derjenigen Akteure, die bereits in die schriftliche Befragung einbezogen waren. Sie erhielten im Kontext der Fallstudien den Status von Expert/inn/en.

Daten aus *Beobachtungen* wurden im Kontext einzelner Fallstudien (dem Verfahren der Tiefenanalyse) erhoben[9], aber auch in der begleitenden Teilnahme an den Sitzungen des Lenkungsausschusses gewonnen.

Das Konsortium der wissenschaftlichen Begleitung sah es als seine wesentliche Aufgabe an, nicht nur die Erfolgsfaktoren und -hindernisse der Netzwerkbildung zu identifizieren, sondern diese auch an Projektträger und Lenkungsausschuss zu vermitteln sowie erreichte Ergebnisse in die Fachöffentlichkeit einzubringen. Eine entsprechende *Auswertungsstrategie* musste daher sowohl die fachliche Anschlussfähigkeit als auch die unmittelbare Umsetzbarkeit im Prozess der weiteren Programmsteuerung berücksichtigen. Von vornherein war es für das Konsortium klar, dass es keine Aussagen zu einzelnen geförderten Netzwerken machen würde. Fragen der wissenschaftlichen Legitimation (Anonymität) sprachen ebenso dagegen wie solche der methodischen Akzeptanz. Angesteuert werden sollten jedoch Auswertungsverfahren, welche allgemeine Kriterien zur Beurteilung von laufenden Netzwerken ergeben, um die weitere Programmsteuerung in der Begründung ihrer Entscheidungen zu unterstützen. Entsprechend formulierte das Konsortium der wissenschaftlichen Begleitung zu unterschiedlichen Phasen des Programms Zwischenergebnisse und insbesondere Kriterien für die Entscheidung zur Weiterförderung der Durchführungsphase.[10]

---

9 Sie sind im Band 2 des Ergebnisberichtes der wissenschaftlichen Begleitung vom Januar 2005 enthalten.

10 Im März 2003 und im Juni 2004 legte die wissenschaftliche Begleitung Zwischenberichte vor (vgl. Forschungskonsortium 2003 und 2004a). Im Lenkungsausschuss wurden mehrmals

In der Auswertung sollte eine Verschränkung der Daten der Breitenanalyse (Totalerhebung) mit denjenigen der Tiefenanalyse (Fallstudien) erfolgen. Die Daten der Tiefenanalyse sollten dabei entweder illustrierend zu Ergebnissen der standardisierten Befragung hinzugefügt werden, weitergehende Aussagen belegend ergänzen und standardisiert nicht erhobene Informationen exemplarisch vertiefend darstellen. Es ist immer ein Problem, Daten aus unterschiedlichen Erhebungsverfahren und mit unterschiedlicher Reichweite in einer Auswertung zusammenzubringen; die Daten der standardisierten Erhebung sollten bei der Auswertung die Folie für Ergebnisse der qualitativen Erhebungen bieten. Entsprechend wurden die standardisierten Erhebungen mit denjenigen Daten, die aus den Fallstudien und weitergehenden Quellenanalysen stammen, themenbezogen verbunden.

Die vorhandenen Daten aus Befragung, Inhaltsanalyse und Sekundäranalyse sind von unterschiedlicher Reichweite und ermöglichen wichtige Aufschlüsse über die Bildung von Netzwerken, den Bezug der Netzwerke zur Region, Faktoren der Partnerkonstellation, Schwerpunkte, Interessen und Erwartungen sowie erste Erfahrungen der Netzwerkarbeit. Hinsichtlich der Prozesse in den Netzwerken, der Schwierigkeiten in der Kommunikation und der Vereinbarung von Schwerpunkten sowie der Perspektiven der Netzwerkarbeit sind die Daten der Breitenanalyse nur begrenzt aussagefähig, da viele Entwicklungen in der Mitte des Programms noch keine ausreichende Kontur hatten; hierzu sind eher die in dieser Publikation weniger berücksichtigten Ergebnisse der Fallstudien heranzuziehen.

Die Daten sind belastbar, wenn es um die Form und die Arbeit im Netzwerk geht, weniger wenn es sich um die Wirkung der Netzwerke in der Region handelt. Entsprechende Anmerkungen zur Auswertung werden auch in den einzelnen folgenden Kapiteln gegeben.

Der Fokus der Auswertungen sollte jeweils die Doppelfunktion – Beitrag zur Programmsteuerung, Beitrag zur fachwissenschaftlichen Diskussion – erfüllen. Es war daher eine „mittlere“ Ebene zu finden, auf

Ergebnisse präsentiert, im April 2004 gekoppelt mit Empfehlungen für die Weiterförderung der Netzwerke am Übergang zum zweiten Teil der Durchführungsphase (vgl. Forschungskonsortium 2004b).

welcher die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst ausgewertet und dargestellt werden sollten. Eine solche mittlere Ebene ergab sich diskursiv im Fortgang des Programms. In einer Triangulation von Netzwerktheorie, Programmrealität und Datenqualität wurden acht Untersuchungsfelder definiert, die sich von denjenigen des ursprünglichen Designs insofern unterscheiden, als sie den Schwerpunkt mehr auf die Konstitutionsbedingungen der Netzwerke und ihre inhaltlichen Schwerpunkte legen als darauf, Wirkungen in den Regionen zu erheben (siehe Abschnitt 3.3).

3.3 Die Untersuchungsfelder

Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" verfolgt mehrere Ziele unterschiedlicher Reichweite. Dazu heißt es in den Förderrichtlinien (vgl. BMBF 2000, S. 3) zunächst unter 1.1 „Zuwendungszweck", dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms das Ziel verfolge, „Bildungsanbieter und Bildungsnachfrager (Individuen, Betriebe etc.) sowie andere Interessierte im regionalen Umfeld (‚Lernende Regionen') zusammenzuführen. Dadurch sollen die Motivation angeregt sowie die Befähigung zum selbstständigen Lernen gefördert und qualitative und quantitative Verbesserungen, nicht zuletzt im Sinne einer stärkeren Nutzerorientierung, bewirkt werden.

Um dies zu erreichen, wird der Auf- und Ausbau bildungsbereichs- und trägerübergreifender Netzwerke auf regionaler Ebene gefördert, die innovative Maßnahmen im Bereich lebensbegleitenden Lernens entwickeln und erproben."

Diese Ziele, institutionelle Kooperation und motivationsbezogene Innovation, werden im Weiteren in der Bekanntmachung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" durch zusätzliche Ziele erweitert (vgl. BMBF 2000, S. 6 f). So geht es darum,

- die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu erhöhen,
- allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Bildung stärker zu verzahnen,
- die Zusammenarbeit zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik sowie anderen Politikfeldern zu stärken,

- die Persönlichkeitsentwicklung, Handlungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit der Menschen zu fördern bzw. zu verbessern,
- Bildungsnachfrage und Nutzerorientierung zu stärken,
- Werbekampagnen und Erfahrungsaustausch zu intensivieren,
- die Gleichberechtigung von Frauen und Männern im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu fördern,
- die Transparenz der Bildungsangebote zu erhöhen,
- die Qualität und Verwertbarkeit der Bildungsangebote zu erhöhen,
- Fortbildungsmodule für das Personal zu entwickeln und zu erproben,
- durch (neue) Lernarrangements die Kreativität und Eigenverantwortung der Menschen zu stärken,
- Verfahren zur gemeinsamen Zertifizierung zu entwickeln und zu erproben,
- den Zugang zu neuen IK-Technologien zu fördern.

Erreicht werden sollen diese Ziele mit regionalen Bildungsnetzen, zu denen Bildungseinrichtungen, Lernergruppen, Betriebe, Ämter und Beratungsstellen sowie kulturelle und soziokulturelle Einrichtungen gehören. Diese Netzwerke sollen auf gleichberechtigter und freiwilliger Basis offen und für weitere Mitglieder zugänglich sein. Vor allem sollen die Netzwerke grundsätzlich auf Dauer angelegt (nachhaltig) sein und Ergebnisse erzielen, die auch überregional übertragen (Transfer) werden können.

Das relativ breite Spektrum von Zielvorgaben sollte es ermöglichen, in den Lernenden Regionen jeweils Netzwerke aufzubauen, die an den Voraussetzungen der Regionen anknüpfen und auf die regionalen Bedarfe und Perspektiven abzielen.

Die Zielvorgaben für die regionalen Bildungsnetze stehen im Kontext eines übergeordneten Programmziels: innovative Wege im Bildungssystem aufzuzeigen, bildungsrelevante Fragen auf einer Makroebene anzugehen, einen strukturbildenden Beitrag für die regionale Entwicklung zu leisten. Auch dies ist in Planung und Durchführung in den Regionen „angekommen“, vielfach ist dort ausdrückliche Arbeitsgrundlage, das lebenslange Lernen über die traditionellen und separierten institutionel-

len Grenzen hinaus zu etablieren und nachhaltig zu sichern. Die regionsspezifische Dynamik bei Formulierung und Realisierung der Ziele zeitigt bereits zur Mitte der Laufzeit des Programms wichtige Ergebnisse.

Die Bildungsnetze hatten bei ihrer Konstitution die Aufgabe, jeweils regionsspezifisch Ziele zu finden und zu vereinbaren. Die Ergebnisse dieser Selektion und Kombination von Zielen sind daher auch Kriterien zur Beurteilung der einzelnen Netzwerke. Die Möglichkeit, mit neuen Partnern auch gemeinsam neue Ziele im Rahmen der Förderrichtlinien zu definieren, erweiterte den Handlungsspielraum und die Zusammenarbeit über bislang markierte bzw. mehr oder minder abgeschottete Feldgrenzen hinweg. Neben den bekannten Akteuren aus dem Bereich der Weiterbildungsträger können auch Personen und Institutionen aus affinen Politikfeldern wie auch Bildungsnachfrager in die Netzarbeit einbezogen werden. Die Passung von Zielen und Partnern sowie die Offenheit des Netzwerkes sind von daher Qualitätskriterien.

Begünstigt durch die Offenheit des Zielkorridors bestand die Möglichkeit, bereits vorhandene institutionelle Kooperationen in die Netzwerke einzubringen und qualitativ unter Berücksichtigung neuer Netzwerkpartner und erweiterter Aufgaben fortzuentwickeln. Vielen Netzwerken gelang es, gemeinsam die Ziele zu präzisieren und auf die eigene Region hin zu operationalisieren. Das Ziel „strategische Partnerschaft“ gewann zunehmend Konturen in den Lernenden Regionen.

Im Zuge der bisherigen Laufzeit des Programms erfolgten bereits solche „prozessbasierten“ Systematisierungen. Besonders hervorzuheben ist dabei die Systematisierung in der Formulierung der „Themennetze“, Ende des Jahres 2003 als eigenständiges Programminstrument vom Projektträger DLR vorgestellt und seitdem realisiert, sowie die Strukturierung der europäischen Konferenz „Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen – strukturelle Innovationen für Bildung und Ausbildung“ im November 2004 in Berlin.

Die Themennetze des Projektträgers DLR formulieren als „Themen, an denen überwiegend in den Lernenden Regionen gearbeitet wird“, folgende Stichworte:

- nachhaltige regionale Vernetzung, Struktur- und Organisationsentwicklung,

- Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung in der Bildungsarbeit,
- Bildungsberatung in Beratungsfeldern,
- Bildungsmarketing,
- neue Übergänge in (Lern-)Bildungsphasen,
- neue Lernwelten,
- „Bildung für KMU".

Die formulierten Themen sind jeweils mit der Angabe von Teilaspekten verbunden, die den thematischen Rahmen präzisieren.

Die europäische Tagung in Berlin strukturierte die Schwerpunkte der Lernenden Regionen in sechs Arbeitsgruppen, die sich unmittelbar mit der Netzwerkarbeit beschäftigten, sowie in drei weiteren, die den Fokus auf das lebenslange Lernen und seine Umsetzung erweiterten. Die Themen der Arbeitsgruppen in Berlin waren:

- Bildungsberatung zu lebenslangem Lernen – Wege der Umsetzung,
- Ansätze der Verzahnung und Durchlässigkeit der Bildungsbereiche,
- Qualität in der Bildung: eine zentrale Aufgabe,
- Entwicklung neuer Lernwelten und Lernorte,
- Strategien der Einbindung von KMU in regionale Bildungsnetzwerke,
- Netzwerke aufbauen,

sowie zusätzlich

- der zentrale Stellenwert des Monitorings bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens,
- Finanzierung lebenslangen Lernens,
- Internationalisierung lebenslangen Lernens.

Diese Fokussierungen in den Arbeitsgruppen und Themennetzen stellen gewissermaßen eine prozessbegleitende induktive Rekonstruktion des Programms dar. Sie fokussieren die Programmziele in Kenntnis der realen regionsspezifischen Entwicklungen. Die Beteiligung der Netzwerke an der Arbeit der Themennetze zeigt darüber hinaus, dass diese Kategorisierung auf mittlerer Ebene in die einzelnen Netzwerke hinein anschlussfähig ist.

Die wissenschaftliche Programmbegleitung hat ihre Ergebnisse entsprechend strukturiert. Sie präsentiert die Ergebnisse in acht Themenkomple-

xen: *Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur, Übergänge in Bildungsphasen, Information und Beratung, Qualitätsmanagement, Neue Lernkulturen, Bildungsmarketing und -beteiligung, Beschäftigungsfähigkeit* sowie *Transfer.* Der Zuschnitt dieser acht Themenfelder liegt auf einer ähnlichen mittleren Systematisierungsebene wie die „Themennetze" und die Arbeitsgruppen der Berliner Tagung, variieren gegenüber denselben jedoch teilweise in der Zuordnung von Einzelaspekten. Dies liegt einerseits an der spezifischen Struktur der erhobenen Daten, andererseits aber auch daran, dass entsprechende Diskussionen im Lenkungsausschuss des Programms (z.B. zu Programm-Management, Nachhaltigkeit, Beteiligung und Netzwerkstruktur) berücksichtigt werden konnten.

Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur:

Die regionalen Bildungsnetze sind Adressaten der Förderung als intendierte dauerhafte regionale Strukturen, aber auch selbst Programmziel. In dem Abschnitt geht es um das Bilden und die Arbeit von Netzwerken, die förderlichen und hinderlichen Faktoren der als Netzwerk strukturierten regionalen Kooperation. Erörtert wird die vorgefundene Struktur der Netzwerke hinsichtlich Partnern, Beteiligung, Beteiligungsformen sowie Aufgaben und Zielen (einschließlich einer Erläuterung unserer Typisierung in horizontalen und vertikalen Netzen). Als besonders wichtig hat sich das Netzwerkmanagement herausgestellt, dem hier ein eigenständiger Abschnitt gewidmet ist. Schließlich geht es um die Nachhaltigkeit des Netzwerks als Organisationsform, Bedingungen der dauerhaften Existenz und bereits im jetzigen Zeitpunkt des Programmverlaufs feststellbare Probleme derselben (Kapitel 4).

Übergänge in Bildungsphasen:

In diesem Untersuchungsfeld geht es um die Übergänge in Lern- und Bildungsphasen in zweierlei Richtung: Einerseits um die Durchlässigkeit zwischen „Bereichen" und „Institutionen", also um die Öffnung von Wegen und Übergangsbarrieren, andererseits um die Verzahnung. Gefragt wird dabei nach Lebensphasen-Übergängen ebenso wie nach Übergängen zwischen Institutionen (nicht nur des Bildungsbereichs). Ebenfalls angesprochen wird der Bereich des informellen Lernens, der vor allem hinsichtlich seiner Anerkennung und Zertifizierung im System von Übergängen und Verzahnungen immer wichtiger wird (Kapitel 5).

Information und Beratung:
Die Ergebnisse zur Netzwerkarbeit in den Themenfeldern „Information“ und „Beratung“ werden hier zusammengefasst. Bei Information geht es um Fragen der Angebotsinformation und des Umgangs mit regionalen Datenbanken. Bei Beratung geht es vor allem um die Bildungsberatung, verstanden als Beratung für Bildungsentscheidungen und Kompetenzentwicklungen. Schwerpunkt des Kapitels ist die personenbezogene Beratung. Information im Sinne von Werbung und Marketing wird im entsprechenden Abschnitt „Marketing und Beteiligung“ behandelt, Beratung als Lernberatung und für Bildungs- und Lernportale im Untersuchungsfeld „Neue Lernkulturen“ thematisiert. Ein Spezialfall der Organisationsberatung, die Qualifizierungsberatung für Betriebe, wird im Untersuchungsfeld „Beschäftigungsfähigkeit“ abgehandelt (Kapitel 6).

Qualitätsmanagement:
Unter Qualitätsmanagement wird hier Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung verstanden. In Bezug auf Qualitätskriterien thematisiert der Abschnitt die Aspekte der Durchführungs- und Ergebnisqualität; zur Erfolgsqualität (betrieblicher Einsatz, Arbeitsmarkterfolg, gesamtwirtschaftliche Effekte und gesellschaftliche Resultate) liegen noch keine entsprechenden Daten vor. Angesprochen werden aber auch die Qualität der Netzwerkarbeit selbst sowie Einschätzungen zur Arbeit im Netzwerk und zum Netzwerkerfolg (Kapitel 7).

Neue Lernkulturen:
Unter dem weit gefassten Thema des Untersuchungsfeldes „Neue Lernkulturen“ werden diejenigen innovativen Ansätze skizziert, die im Programm bereits konkreter erkennbar sind. Dies sind vor allem unterschiedliche Varianten des E-Learnings oder multimedialer Lernumgebungen, die insbesondere im Kontext selbstgesteuerten Lernens an Bedeutung gewinnen. Gerade in den Lernenden Regionen finden sich Ansätze der Kombination netzbasierter und sozial organisierter Lernformen (hier wird oft der Begriff „Blended Learning“ gebraucht), die – soweit sie konkreter realisiert sind – in diesem Untersuchungsfeld thematisiert werden (Kapitel 8).

Bildungsmarketing und Bildungsbeteiligung:
In diesem Untersuchungsfeld geht es um die Frage der Adressat/inn/en der Maßnahmen der Netzwerke, insbesondere um die „Endabnehmer“,

und um die damit verbundenen didaktischen Handlungsfelder in den regionalen Netzwerken. Thematisiert werden hier auch Aspekte der Programmplanung, der Bedarfsanalyse und der Evaluation sowie der Zielgruppenarbeit in den Netzwerken (Kapitel 9).

Beschäftigungsfähigkeit:
Im Untersuchungsfeld „Beschäftigungsfähigkeit" geht es um diejenigen Aspekte, die im Hinblick auf einzelne Personen wie auch auf Betriebe bedeutsam sind. Angesprochen werden Aspekte der Eigenverantwortung der Lernenden für die Teilhabe am Erwerbsleben, aber auch Aspekte der Qualifizierungsberatung von Unternehmen und der spezifischen Problematik der Weiterbildung in und für kleine und mittlere Unternehmen (Kapitel 10).

Transfer:
Im Untersuchungsfeld „Transfer" geht es vor allem um die Dissemination und Übertragung der Ergebnisse der Arbeit der Netzwerke an andere Netzwerke oder in andere Kontexte hinein. Gefragt wird nach den Ansätzen eines internen Transfers (also innerhalb des Netzwerkes) und eines externen Transfers sowie nach den Bedingungen für einen erfolgreichen oder gelungenen Transfer. Dabei spielen auch erkennbare Elemente eines vorgefundenen Transfer-Managements eine Rolle (Kapitel 11).

Die Präsentation der Ergebnisse in den einzelnen Untersuchungsfeldern ist analog aufgebaut: Es werden jeweils die verwendeten Begriffe definiert, die Fragestellungen expliziert, der Forschungsstand kurz skizziert und sodann die Ergebnisse aus der Programmbegleitung zum Untersuchungsfeld vorgestellt. Diese Vorstellung erfolgt in der Regel unter Einbezug der Ergebnisse der standardisierten Erhebungen sowie der qualitativen Untersuchungen im Rahmen von Fallstudien, Dokumentenanalyse (Anträge, Präsentationen, Berichte) und speziellen Nacherhebungen (Telefonnachfragen etc.). Je nach Untersuchungsfeld stützen sich die Ergebnisse eher auf die standardisierten Erhebungen oder eher auf qualitative Analyseverfahren. Zu jedem Untersuchungsfeld wird auch eine kritische Würdigung der vorliegenden Daten vorgenommen.

Die jeweilige Datenbasis wird in den Untersuchungsfeldern einzeln dargestellt. Präsentiert werden in jedem Untersuchungsfeld auch Beispiele von „Best Practice", die in der Regel aus den Fallstudien, aber auch aus – dann jeweils angegebenen – anderen Quellen stammen.

Die Untersuchungsfelder haben, wie jeweils im Einzelfall dargelegt wird, Überschneidungsbereiche (etwa im Fall von Beratung, Information, Transfer). Auf die jeweiligen Schnittstellen zu anderen Untersuchungsfeldern wird explizit hingewiesen.

Es gibt jedoch auch Querschnittsthemen, die in allen Untersuchungsfeldern immer unter dem jeweiligen Aspekte mit angesprochen werden, sofern sie dort von besonderer Relevanz sind:

- Lebenslanges Lernen, Konzepte des lebenslangen Lernens,
- Benachteiligung, bildungsbenachteiligte Personengruppen,
- Gender, Gleichberechtigung von Männern und Frauen im Bildungs- und Beschäftigungssystem,
- Neue Medien.

Auch das Thema Nachhaltigkeit ist in allen Untersuchungsfeldern als Querschnittsthema angesprochen. In besonderer Weise (und entsprechend hervorgehoben) wird es im Untersuchungsfeld „Regionale Netzwerke“ behandelt, da es dort um die Nachhaltigkeit der im Rahmen des Programms geschaffene Netzwerk*struktur* geht, die ihrerseits explizites und präzisiertes Programmziel ist.

4 Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur

Rolf Dobischat/Jens Stuhldreier/Christina Düsseldorff

4.1 Faktoren der Netzwerkbildung

In vielen Netzwerkanalysen ist die zentrale Frage, welche Faktoren auf die Entwicklung der Netzwerke förderlich oder hinderlich einwirken. Untersuchungen aus der jüngeren Vergangenheit belegen, dass sowohl die bei der regionalisierten Weiterbildung ermittelten Erfolgsfaktoren als auch die prägenden Merkmale von Lernenden Regionen in diesem Kontext bedeutsam sind (vgl. Gnahs 2004, S. 199). Aus einer Untersuchung von Reuling (2000) zu Lernenden Regionen in den Niederlanden und Deutschland, die sich bereits vor dem BMBF-Programm gebildet hatten, sind folgende Erfolgsfaktoren zu identifizieren:

- Selbstorganisation,
- Netzwerkbildung,
- Bottom-up-Steuerung,
- Flexibilität der Strukturen,
- Partnership (offene, unhierarchische Strukturen),
- direkte Kommunikation *face to face*,
- Schnittstellen zwischen divergierenden Bezugssystemen,
- Herstellen von Win-win-Situationen (Nutzen),
- Initiierung und Koordination.

Faulstich, Vespermann und Zeuner (2001, S. 51) kommen zu vergleichbaren Resultaten. Zu den oben genannten Erfolgsfaktoren lassen sich aus dieser Studie noch zwei Kriterien ergänzen:

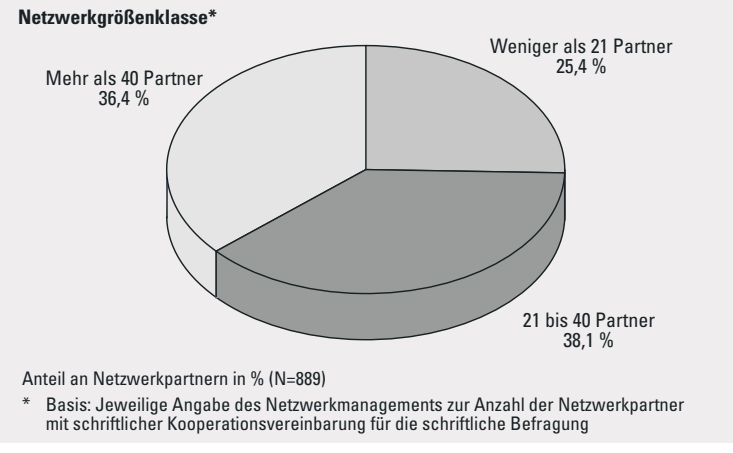
- Offenheit des Leistungsspektrums,
- Verknüpfung verschiedener Politikfelder.

Es ist zu erwarten, dass Kooperationsverbünde und Netzwerke besonders dann erfolgreiche Impulsgeber für Lernende Regionen sein können, wenn sie die aufgeführten strukturellen und organisatorischen Merkmale erfüllen. Wir gehen davon aus, dass die Entwicklung von Netzwerken von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, die vor allem auf der Ebene der Netzwerke (strukturelle Ebene) und auf der Ebene des Netzwerkmanagements festzustellen sind.

Strukturelle Ebene

Die Beteiligung am Netzwerk hat eine quantitative („Größe" = Anzahl der Netzwerkpartner) und eine qualitative Dimension (Aktivitäts- und Partnerspektrum). Laut Förderrichtlinien ist für den Aufbau einer Lernenden Region das „Zusammenwirken möglichst vieler Bildungseinrichtungen, Bildungsnutzer und Partner aus der öffentlichen Verwaltung, der Wirtschaft und Kultur sowie weiterer intermediärer Einrichtungen der Region" (BMBF 2000, S. 10) erforderlich. Nicht die Größe an sich, sondern die qualitative Struktur der Beteiligten und der Beteiligung ist zentrales Qualitätsmerkmal des jeweiligen Netzwerks.

Abbildung 4.1: Netzwerkpartner nach Größe des Netzwerks

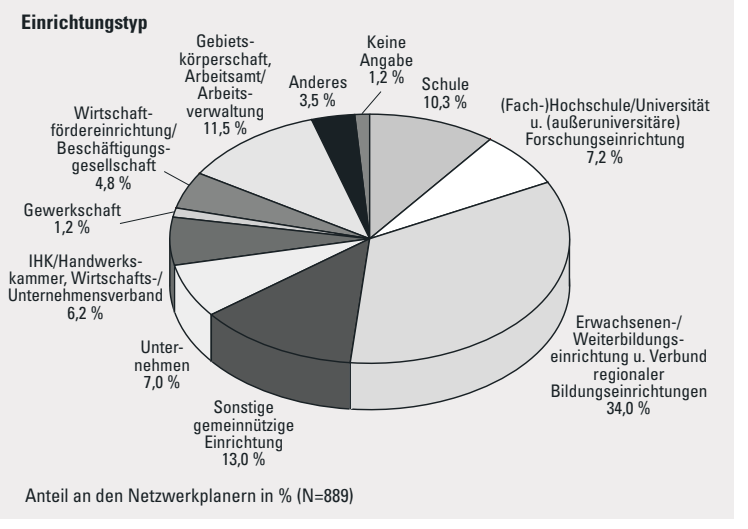


Wie Abbildung 4.1 zeigt, ist ein gutes Viertel der Netzwerkpartner an regionalen Bildungsnetzen mit weniger als 21 Partnern beteiligt, während rund 38 Prozent in Netzwerken mittlerer Größe (zwischen 21 und 40 Partnern) mitwirken. Weitere 36 Prozent sind Partner in Netzwerken, die mehr als 40 Mitglieder aufweisen. Mit zunehmender Größe steigt die innere Komplexität der Netzwerke, und ihr Bedarf an institutionalisierter Abstimmung und Steuerung nimmt zu. Diese in der Netzwerkforschung allgemein bekannte theoretische Annahme bestätigt sich auch in den Untersuchungen, insbesondere in den Falluntersuchungen wie z. B. FLUXUS Hannover, das Netzwerk Köln oder „Lernwelt Essen". Damit muss nicht

zwangsläufig ein Anstieg der Heterogenität der beteiligten Organisationen und der von diesen vertretenen kurzfristigen Interessen einhergehen, es ist aber relativ wahrscheinlich. Dies kann dazu führen, dass sich innerhalb des Gesamtnetzwerkes Subnetze ausbilden, die ihre jeweils eigenen Ziele verfolgen. Der interne Abstimmungsbedarf wächst in jedem Fall, sodass institutionalisierte Interaktions- und Abstimmungsstrukturen geschaffen werden müssen, die eine Eigendynamik entwickeln können, die für die einzelnen Partner unter bestimmten Bedingungen nicht mehr hinreichend transparent erscheinen. Mit der Verfestigung institutioneller Strukturen der Netzwerkorganisation können verschiedene Gefahren verbunden sein: Zum einen besteht die Gefahr einer mit steigender Größe nachlassenden Flexibilität des Netzwerkes. Zugleich kann die Verfestigung der notwendigen Strukturen in größeren Netzwerken mit einem Nachlassen des Innovationspotenzials einhergehen. Auch Schließungstendenzen nach außen sind mit zunehmender Größe der Netze und der dabei erwartbaren institutionellen Verfestigung der internen Strukturen zu erwarten.

Wie aus der nachstehenden Abbildung 4.2 ersichtlich wird, rangieren an der Spitze der in den Bildungsnetzen beteiligten Einrichtungen mit

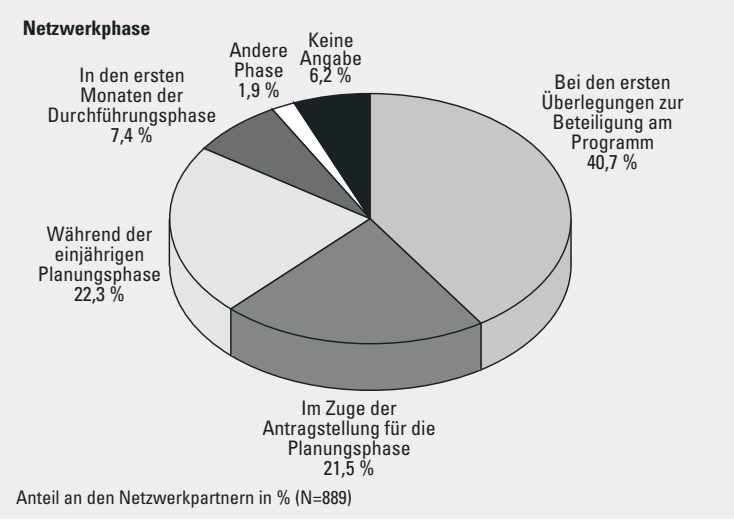
Abbildung 4.2: Netzwerkpartner nach Einrichtungstyp



einem Drittel die Erwachsenen-/Weiterbildungseinrichtungen, gefolgt von sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen (13%) und Gebietskörperschaften/Arbeitsverwaltungen (11,5%). Zwischen 4 und 11 Prozent aller Netzwerkpartner repräsentieren jeweils Schulen (10,3%), Fachhochschulen/Universitäten/außeruniversitäre Forschungseinrichtungen (7,2%), Kammern/Verbände (6,2%), Unternehmen (7%) und Wirtschaftsfördergesellschaften/Beschäftigungsgesellschaften (4,8%). Gewerkschaften sind kaum (1,2%) beteiligt.

Die Tatsache, dass bereits bei den ersten Überlegungen zur Programmbeteiligung über 40 Prozent der späteren Netzwerkpartner beteiligt waren (siehe Abbildung 4.3), zeigt, dass zwischen diesen bereits zuvor engere Kontakte bestanden haben müssen. Im Zuge der Antragstellung für die Planungsphase wurde diese Gruppe um weitere 21,5 Prozent der späteren Netzwerkpartner und im Verlauf der einjährigen Planungsphase noch einmal um 22,3 Prozent erweitert. Diese sukzessiven Erweiterungen des ursprünglichen Kreises der Interessenten lassen gezielte Ergänzungen und Erweiterungen des Spektrums der beteiligten Organisationen im Rahmen der Vorbereitung (Antragstellungs- und Planungs-

Abbildung 4.3: Netzwerkpartner nach Beginn ihrer Mitarbeit

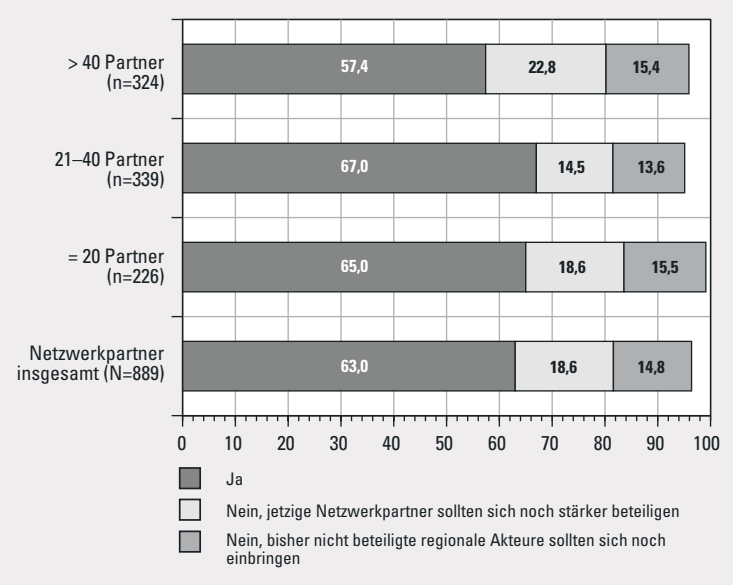


phase) der Netzwerkgründung vermuten. Insgesamt waren beim Start der Netzwerke schon knapp 85 Prozent der späteren Mitglieder beteiligt und weitere 7,4 Prozent gesellten sich in den ersten Monaten hinzu. Im weiteren Verlauf der Netzwerkentwicklung kommen nur noch wenige Einrichtungen dazu. Offenbar sind die Netzwerke, wenn sie sich einmal konstituiert haben, nach außen relativ geschlossen. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass im Hinblick auf die jeweils spezifischen Zielrichtungen der Netzwerke die relevanten Akteure der Region bereits früh eingebunden sind. Es ist aber auch ein Hinweis auf eine vorläufige Schließung der Netzwerke zum Zwecke ihrer organisatorischen Konsolidierung und der Suche nach Aufgabendifferenzierung.

Eine Beteiligung wichtiger regionaler Akteure (Arbeitsagentur, IHK, Stadtverwaltung etc.) wird als bedeutsamer förderlicher Faktor für die Netzwerkentwicklung angesehen, weil sie die regionalen Wirkungsmöglichkeiten der Netzwerke verstärkt und ihre allgemeine Akzeptanz erhöht (vgl. Jansen 1995, S. 106). Regionale Akteure fordern und fördern wechselseitig, teilweise mit unterschiedlichen und zum Teil sich widersprechenden Konzepten, die Diskussion über die Optimierung der Situation des regionalen Weiterbildungsmarktes. Um diesen Differenzen entgegenzuwirken und um Partialinteressen zu überwinden, sind Gemeinsamkeiten in der Problembewältigung gefragt. Zudem wirkt sich die Einbindung wichtiger regionaler Akteure auch positiv auf die Attraktivität des Netzwerks für potenzielle neue Netzwerkmitglieder aus.

Abbildung 4.4 verdeutlicht, dass die Mehrheit der Befragten der Ansicht ist, dass alle wichtigen Akteure der Region in ihrem Netzwerk beteiligt sind. Unabhängig von der Größe der Netzwerke sind jeweils nur rund 15 Prozent der Netzwerkpartner der Überzeugung, dass weitere, bisher nicht beteiligte Akteure aus der Region in das Netzwerk eingebunden werden sollten. Auffällig ist darüber hinaus, dass in großen Netzwerken mit mehr als 40 Partnern die Überzeugung, dass sich die derzeitigen Netzwerkpartner stärker beteiligen sollten, häufiger vertreten wird. Wenn 22,8 Prozent der befragten Netzwerkpartner äußern, dass das Engagement einzelner Partner höher sein soll (bei kleineren und mittleren Netzwerken ist die Anzahl geringer), so mag dieser Befund darauf hindeuten, dass einige Netzwerkpartner sich eher am Rand des Netzwerkes befinden, andere wiederum im Zentrum. Dies wiederum könnte ein Indiz

Abbildung 4.4: Netzwerkpartner zur Beteiligung regionaler Akteure



dafür sein, dass die Ziele des Netzwerkes von den einzelnen Partnern unterschiedlich stark adaptiert werden. Offen bleibt dabei allerdings, ob sich in den großen Netzwerken tatsächlich einige Partner nur unzureichend einbringen oder ob dies auch ein Effekt der bei großen Netzen zunehmenden Intransparenz ist.

Unabhängig vom Maß ihres Engagements im jeweiligen Netzwerk ergibt die Untersuchung, dass es gelungen ist, wichtige regionale Akteure einzubinden. Dies bestätigen 63 Prozent der antwortenden Netzwerkpartner.

Idealerweise gelten Netzwerke als nicht oder nur wenig hierarchisiert. Entscheidungen im Netzwerk sollten unter der Einbindung möglichst vieler davon Betroffener gefällt werden. Unter dieser Prämisse ist davon auszugehen, dass ein hohes Maß an Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Netzwerkakteure als förderlich für die Netzwerkentwicklung betrachtet werden kann.

Abbildung 4.5: Netzwerkpartner nach Funktion im Netzwerk

Funktionen	Netzwerk-partner insgesamt (n=64)
1	2
Erstzuwendungsempfänger	7,9
Mitentscheiden über finanzielle Fragen	19,9
Mitentscheiden über inhaltliche Fragen	53,0
Mitentscheiden über neue Partnerschaften	28,8
Mitentscheiden in Personalfragen	13,2
Verantwortung für (ein) Teilprojekt(e)	36,1
Mitumsetzung von Teilprojekten/Maßnahmen	56,0
Beratung des Netzwerkmanagements	24,0
Wissenschaftliche Begleitung des Netzwerks	4,0
Beteiligung an Arbeitskreisen/-gruppen	78,5
Andere	10,6

Die Abbildung 4.5 zeigt, dass sich der Grad der Einbindung der Netzwerkpartner je nach Art der jeweiligen Aufgabe stark unterscheidet. Eine Beteiligung an Arbeitsgruppen geben knapp 80 Prozent an. Erwartungsgemäß hoch ist auch die Verantwortung für (36,1%) bzw. die Beteiligung an Teilprojekten und Maßnahmen (56%). Neben der Beteiligung an der inhaltlichen Arbeit ist die Beteiligung der einzelnen Akteure an den Entscheidungsprozessen innerhalb des Netzwerkes von besonderer Bedeutung für dessen Entwicklung. Hier gilt es zwischen inhaltlichen und strukturell-organisatorischen Entscheidungsprozessen zu differenzieren: Während über die Hälfte der Netzwerkpartner (53%) angibt, in inhaltliche Entscheidungsprozesse eingebunden zu sein, sind organisatorische Entscheidungen stärker monopolisiert: Bei Personalentscheidungen mitzubestimmen, geben nur 13,2 Prozent der Netzwerkpartner an, bei finanziellen Fragen sind es immerhin schon 19,9 Prozent, und bei einer Entscheidung über Erweiterungen des Netzwerkes sind es 28,8 Prozent. Ein stabiler Kern von Akteuren (*Inner Circle*) bestimmt somit die

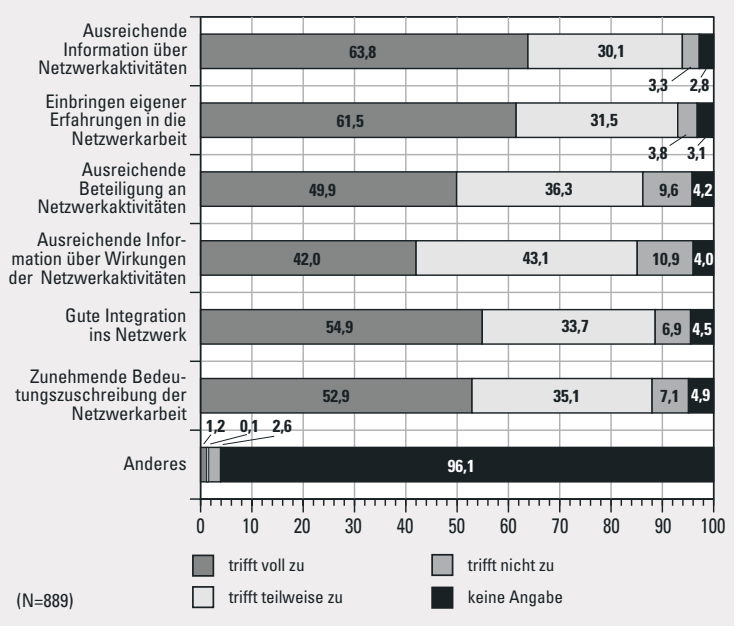
Politik im Netzwerk. Diese stabilen Kerne, bestehend aus den zentralen Figuren (Promotor/inn/en) einer Region, sind Garanten des Überlebens von Netzwerken. Dieser Befund spiegelt im Wesentlichen die gesicherten Erkenntnisse aus der Netzwerkforschung wider (vgl. dazu auch Diller 2002, S. 102).

Insgesamt zeichnen die Daten das Bild einer gestuften Integration der Netzwerkpartner in relevante Entscheidungsprozessen: Ein Teil, immerhin knapp die Hälfte aller Partner (47%), ist selbst in inhaltliche Entscheidungsprozesse nicht eingebunden. Diese Gruppe dürfte sich vor allem wegen punktueller inhaltlicher Übereinstimmungen mit vorgegebenen Netzwerkzielen am Netzwerk beteiligen. Da in der Netzwerkforschung allgemein anerkannt ist, dass sich der Zusammenhalt der Netzwerkpartner aus der gemeinsamen Zielsetzung ergibt, ist zu vermuten, dass Netzwerkpartner, die sich nicht an der inhaltlichen Ausgestaltung beteiligen, nur eine geringe Zielkongruenz mit Netzwerkzielen und denen der eigenen Institution erkennen. Für diese besteht keine langfristige Verbleibsprognose. Mehr als die Hälfte der Partner aber sind am Prozess der inhaltlichen Definition der Netzwerkarbeit beteiligt. Entsprechend stärker ist ihre Integration in das Netzwerk, da sie in Aushandlungsprozessen mit den anderen Netzwerkmitgliedern die inhaltliche Arbeit des Netzwerkes sich wandelnden Bedingungen anpassen können. Wer darüber hinaus an der Entscheidung über die Einbindung weiterer Mitglieder in das Netzwerk beteiligt ist, kann sicherlich zum eigentlichen Kern des Netzwerkes gezählt werden. Beides zusammen – die Beteiligung an der inhaltlichen Ausrichtung und die Beteiligung an der Auswahl der Akteure – gibt dem Akteur hinreichend Einfluss auf die Netzwerkentwicklung, sodass er die eigenen Interessen auch längerfristig berücksichtigt weiß. Das Interesse dieser Gruppe am Bestand des Netzwerkes dürfte daher am stärksten ausgeprägt sein.

Davon teilweise zu trennen sind eher organisatorische Fragen, wie die nach der Verwaltung der Mittel und der Entscheidung in Personalfragen. Diese Aufgaben, die zum einen Spezialwissen erfordern und zum anderen mit einem zusätzlichen personellen Aufwand verbunden sind, können u.a. in größeren Netzen mit einer stärkeren internen Differenzierung den Netzwerkmanager/inne/n oder einzelnen Partnern, die dafür die notwendige organisatorische Infrastruktur besitzen, übertragen werden.

Neben der indirekten Information über die Einbindung der Netzwerkpartner in die Netzwerke, die aus der Auswertung der von den Antwortenden angegebenen Funktionen innerhalb der Netzwerke hervorgeht, wurde in der Befragung auch eine Bewertung der eigenen Beteiligung am Netzwerk erhoben. Die folgende Abbildung gibt die Antworthäufigkeiten aller Antwortenden bezogen auf die Zustimmung zu einzelnen Statements an.

Abbildung 4.6: Netzwerkpartner zur Einbindung im Netzwerk



Die in Abbildung 4.6 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass – bis auf die Information über Wirkungen der Netzwerkarbeit – die Befragten sich ausnahmslos gut in die Netzwerkarbeit eingebunden sehen. So stimmt jeweils über die Hälfte den Statements voll zu, über ein Drittel konstatiert eine teilweise Zustimmung. In der Summe lässt sich feststellen, dass die Einbindung der Akteure in die Netzwerke zufrieden stellend ist und somit einen positiven Faktor für die Netzwerkentwicklung darstellt.

Abbildung 4.7: Netzwerkpartner zu den Gründen für die Beteiligung

Gründe für die Beteiligung am Netzwerk*	Netzwerk-partner insgesamt (N=847)
1	2
Verbesserung der Arbeit/des Profils der eigenen Einrichtung	23,4
Erhöhung des Bekanntheitsgrad/des Image der eigenen Einrichtung	4,1
Verbesserung der eigenen wirtschaftlichen/materiellen (Markt-)Position	5,0
Vertretung bestimmter Interessen und Kompetenzen im Netzwerk	9,3
Identifikation der Einrichtung mit den Zielen des Netzwerks	38,8
Interesse an Aufbau/Pflege von Kooperationen	32,5
Erzielung von Synergieeffekten durch die Bündelung von Ressourcen	9,1
Beitrag zur (wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen etc.) Entwicklung der Region	8,6
Auftrag von übergeordneter Stelle/Zuständigkeit für bestimmte regionale Aufgaben	1,3
Diverses (anderen Kategorien nicht zuzuordnen)	7,7
Antwort ohne Bezug zur Frage	6,3

* Mehrfachnennungen waren möglich

Die Interessen, welche die Akteure eines Netzwerkes mit ihrer Beteiligung verbinden, sollten, so die der Untersuchung dieser Variablen zugrunde liegende These, nicht zu sehr divergieren. Ähnliche Interessen werden als Indiz für das Vorhandensein eines förderlichen Faktors für die Netzwerkentwicklung gewertet.

Drei zentrale Gründe für die Beteiligung am Netzwerk ragen, wie aus der Abbildung 4.7 ersichtlich wird, quantitativ heraus: Die Identifikation der Einrichtung mit den Netzwerkzielen wird am häufigsten benannt (38,8%). An dieser Stelle wird offensichtlich, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher und zum Teil sehr partikularer Gründe für die individuelle Beteiligung gibt: Dieser Befund erscheint auf den ersten Blick erschreckend niedrig unter dem Aspekt, dass Netzwerke ihren inneren Zusammenhalt in

erster Linie aus einer gemeinsamen Zielsetzung gewinnen. Bei der Interpretation dieser Daten muss jedoch in Betracht gezogen werden, dass sich die Netzwerke zum Zeitpunkt der Erhebung (Mai 2003 bis Oktober 2004) überwiegend in der ersten Phase (Gründungsphase) oder im Beginn der zweiten Phase (Konsolidierungsphase) ihrer Entwicklung befinden. Der Zielfindungsprozess ist häufig noch nicht abgeschlossen. Bei zukünftigen Erhebungen müsste der Wert deutlich ansteigen. Sollte dies nicht der Fall sein, wäre der Befund in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Netzwerke allerdings bedenklich. An zweiter Stelle (32,5%) wird mit dem Aufbau und der Pflege von Kooperationsbeziehungen kein inhaltlicher, sondern ein eher pragmatischer Grund für die Beteiligung genannt. Vielen Beteiligten geht es nicht um die Umsetzung zentraler Ziele des gesamten Netzwerkes, aber die Mitarbeit im Netz erlaubt punktuelle Kooperationen mit anderen regionalen Akteuren auf spezifischen Feldern: Ein Indiz dafür sind die insbesondere in größeren Netzwerken festgestellten Subnetzwerke mit häufig speziellen thematischen Schwerpunkten. Bestätigt wurde dieser Befund auch in Expertengesprächen im Rahmen der Fallstudien wie etwa bei FLUXUS. Dies begünstigt die Entwicklung von Subnetzen, die jeweils eigene Interessen verfolgen und in spezifischen Bereichen tätig sind. An dritter Stelle (23,4%) wird die Verbesserung der Arbeit und des Profils der eigenen Institution genannt. Alle weiteren Gründe werden von weniger als 10 Prozent der befragten Netzwerkmitglieder genannt. Darunter ragen mit jeweils rund 9 Prozent noch drei Argumente für die Netzwerkbeteiligung quantitativ heraus: die Vertretung bestimmter Interessen und Kompetenzen im Netzwerk, die Erzielung von Synergieeffekten und die Bereitschaft, Beiträge zur wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Situation der Region zu leisten. Die insgesamt genannte Vielzahl unterschiedlicher Gründe weist auf die Heterogenität der Interessen der beteiligten Netzwerkpartner hin, aber sie belegt zugleich, dass es für die beteiligten Institutionen jeweils gute Gründe gibt, sich an dem Netzwerk der Lernenden Region zu beteiligen.

In Bezug auf den zukünftig erwarteten Nutzen der Mitarbeit im Netzwerk antworten die Netzwerkpartner in Abhängigkeit von der Netzwerkgröße unterschiedlich. Auf das Statement „Das Netzwerk bringt für alle Partner einen Nutzen“ reagieren 48 Prozent der Antwortenden aus kleinen Netzwerken (höchstens 20 Partner) mit der Antwortkategorie „trifft voll zu“, während dies bei mittleren und großen Netzwerken nur 35 Prozent bzw. 28 Prozent tun (vgl. Datenreport III, Tabelle III.44).

Netzwerkmanagement

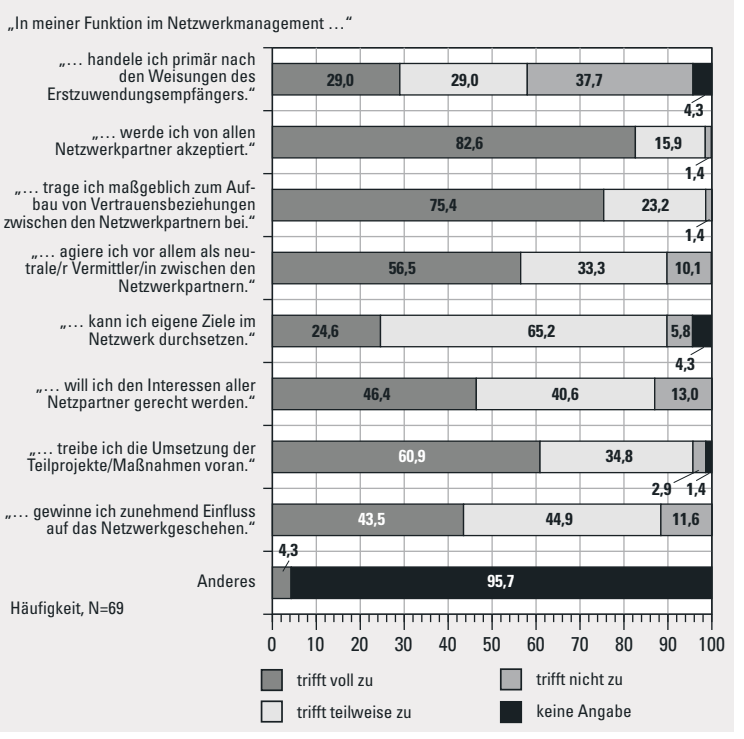
Mit der Bildung regionaler Netzwerke ist nicht nur die Wahl einer bestimmten Form regionaler Aktivitäten impliziert, sondern auch die notwendige praktische Ausgestaltung und Steuerung des Netzwerkes durch ein Management. Im funktionalen, nicht im institutionellen Sinne bezeichnet unserer Auffassung nach Netzwerkmanagement die Praktiken, mit denen der Versuch unternommen wird, eine Netzwerkentwicklung und damit die Strukturation des polyzentrischen Systems regionales Netzwerk reflexiv zu steuern. Wir gehen somit davon aus, dass das Netzwerkmanagement eine Schlüsselfunktion hinsichtlich der Netzwerkentwicklung einnimmt. Dies betrifft sowohl den Aufbau und die Konsolidierung von (Vertrauens-)Beziehungen der Akteure untereinander als auch die inhaltliche Arbeit zur Realisierung der Querschnittsaufgaben, Teilprojekte und Maßnahmen. Die Befragung des Personenkreises, der diese Funktion wahrnimmt, mit einem zusätzlichen, d.h. zum Teil modifizierten Fragebogen ermöglicht es, diese Schlüsselposition näher zu betrachten.

Die Auswertung der Antragsunterlagen und die Recherchen im Vorfeld der schriftlichen Befragung haben gezeigt, dass in den Netzwerken Funktionen des Netzwerkmanagements mit unterschiedlichen Begriffen belegt sind, die auch mit unterschiedlich ausgeprägten Entscheidungsbefugnissen und Rollenverständnissen einhergehen. Es liegen damit Grunddaten über Aufgaben, Kompetenzen und Rollenverständnis des Netzwerkmanagements vor, die hinsichtlich ihrer Relevanz für eine erfolgreiche Netzwerkentwicklung näher betrachtet werden können.

Nur eine Minderheit (29%) der Netzwerkmanager/innen versteht sich primär als Weisungsempfänger/in des Erstzuwendungsempfängers, während die Mehrheit sich in der Rolle eines eigenständigen Akteurs sieht, der zum Aufbau von Vertrauensbeziehungen zwischen den Beteiligten beiträgt und dabei eine neutrale Vermittlerrolle einnimmt. Der/die Netzwerkmanager/in treibt die Umsetzung von Teilprojekten und Maßnahmen voran und gewinnt dabei auch zunehmend an Einfluss auf das Netzwerkgeschehen. Voraussetzung dafür ist seine/ihre breite Akzeptanz unter den Netzwerkpartnern.

Aus den Ergebnissen der schriftlichen Befragungen sowie vor allen Dingen aus den Fallstudien (z.B. Bremen und Köln) lassen sich folgende

Abbildung 4.8: Management zur eigenen Funktion



Funktionen des Netzwerkmanagements erkennen, die sich wiederum mit den Erkenntnissen aus der Netzwerkforschung decken (vgl. Diller 2002, S. 111):

Selektionsfunktion:

Hinter dieser Funktion verbirgt sich vor allem die Frage, welche Akteure ins Netzwerk aufgenommen werden sollen. Neben der Auswahl geeigneter Netzwerkmitglieder im Hinblick auf Kompetenzen und unter der Prämisse der Zielerreichung kommt es bei der Auswahl insbesondere darauf an, die Domäne der Zusammenarbeit festzulegen. Die Selektion hat ein großes Vorsteuerungspotenzial für die Aktivitäten des Netzwerks,

stellt zugleich aber in Form von Re-Selektion (Bestätigung) und De-Selektion (Ausschluss) eine kontinuierliche Aufgabe dar.

Allokationsfunktion:
Die zentrale Frage lautet hierbei: Wie sollen die Aufgaben und Ressourcen im Netzwerk verteilt werden? Diese Zuteilung von Zuständigkeiten, Verantwortung, Kapazitäten, Kapital und Ähnlichem sollte den spezifischen Kompetenzen der Netzwerkmitglieder entsprechend im Netzwerk erfolgen, und zwar netzwerk- und kooperationstypisch in einem relativ gleichberechtigten Verhandlungs- oder Wettbewerbsprozess. Die Flexibilität von Netzwerken gründet sich nicht zuletzt in der Option zur Re-Allokation im Netzwerk, sodass auch die Allokation ebenfalls fortdauernd als Funktion zu bewältigen ist.

Regulationsfunktion:
Bei der Frage „Wie und worüber soll die Erledigung der Aufgaben aufeinander abgestimmt werden?" geht es um die Entwicklung und Durchsetzung von Regeln der Zusammenarbeit, entweder über formale Mechanismen oder aber mittels informeller Absprachen. Fortlaufend zwischeninstitutionell zu regulieren sind außerdem Anreizsysteme und das Konflikt-, Informations- und Wissensmanagement.

Evaluationsfunktion:
Wie sollen Kosten und Nutzen im Netzwerkzusammenhang bestimmt und verteilt werden? Die immer wieder vorzunehmende Bewertung der Aktivitäten innerhalb eines Netzwerks, sei es durch eine formale Evaluation oder ein eher implizites Monitoring, kann sich auf das gesamte Netzwerk, auf einzelne Beziehungen im Netzwerk oder auf einzelne Netzwerkmitglieder und deren Netzwerkbeiträge erstrecken und von netzwerkinternen oder auch -externen Akteuren aus diversen Anlässen vorgenommen werden.

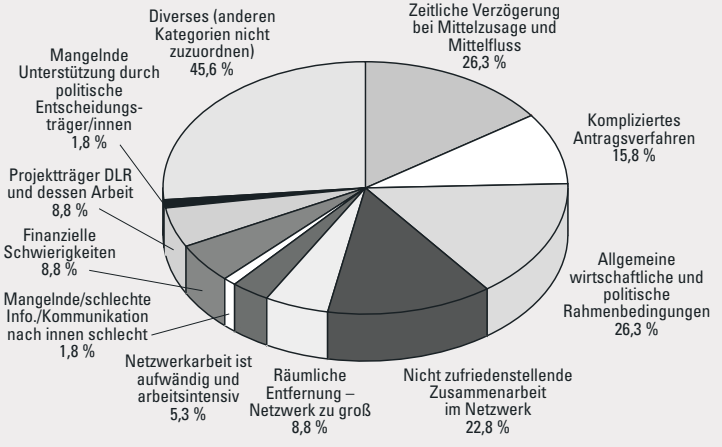
Neben dieser funktionalen Betrachtungsweise bezeichnet Netzwerkmanagement im institutionellen Verständnis die Instanz/en, die die vier betrachteten Managementfunktionen realisier(t)en. Dazu sind in den Lernenden Regionen in größerem oder kleinerem Ausmaß spezielle Institutionen geschaffen worden. Einen geringen Institutionalisierungsgrad weist das Netzwerkmanagement beispielsweise dann auf, wenn die genannten Funktionen vom Management innerhalb einer bestehenden Instituti-

on (z.B. innerhalb der Arbeitnehmerkammer Bremen) wahrgenommen werden. Ein höherer Grad an Institutionalisierung spiegelt sich hingegen in der Ausdifferenzierung besonderer Stellen oder Abteilungen bzw. in der Schaffung einer auf das Netzwerkmanagement spezialisierten Organisationseinheit (z.B. Geschäftsstelle der Lernenden Region Netzwerk Köln e.V.) wider. Der Institutionalisierungsgrad des Netzwerkmanagements dürfte dabei von einer Vielzahl von Faktoren abhängen, wie z.B. Bedeutung, Zahl und Heterogenität der am Netzwerk partizipierenden Akteure, Erfahrungen im Netzwerkmanagement etc.

Förderliche und hinderliche Faktoren in der Netzwerkentwicklung

Die Beurteilung förderlicher und hinderlicher Faktoren in der Netzwerkarbeit wird im Folgenden sowohl aus der Sicht des Netzwerkmanagements als auch aus der Sicht der Netzwerkpartner dargestellt. Dabei wird deutlich, dass trotz der unterschiedlichen Perspektiven der Netzwerkbeteiligten die Einschätzungen weitgehend vergleichbar sind.

Abbildung 4.9: Netzwerkmanagement zu hinderlichen Faktoren



* Mehrfachantworten waren möglich.

Aus Sicht von 11 Netzwerkmanager/inne/n gab es keine hinderlichen Faktoren der Netzwerkentwicklung; ein/e Befragte/r machte hierzu keine Angabe.

Aus der Abbildung 4.9 wird deutlich, dass drei zentrale hinderliche Faktoren der Netzwerkentwicklung von den befragten Netzwerkmanager/inne/n herausgestellt wurden: Mit einer gleich großen prozentualen Ausprägung (26,3%) finden sich die Aspekte „Zeitliche Verzögerungen bei Mittelzusage und Mittelfluss“ und „Allgemeine wirtschaftliche und politische Rahmenbedingungen“, gefolgt von „Nicht zufrieden stellende Zusammenarbeit im Netzwerk“ (22,8%).

Bei der geschlossenen Frage nach den förderlichen Faktoren der Netzwerkarbeit konnten die Befragten aus 16 potenziellen förderlichen Faktoren die fünf wichtigsten auswählen. Vier Faktoren waren explizit Elemente des Förderprogramms. Es handelte sich dabei um:

- Projektförderung,
- fachliche Unterstützung durch den Projektträger DLR,
- vorgegebener Zeitrahmen des Programms (Phasen),
- Abschluss von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen bzw. -verträgen.

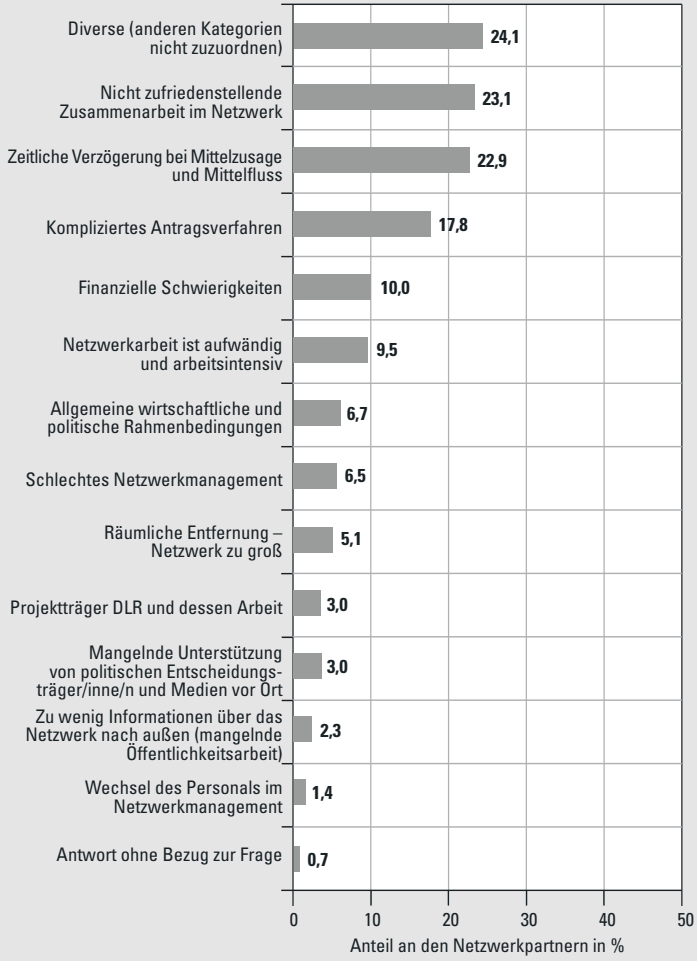
Bei der Beurteilung der potenziellen förderlichen Faktoren gibt es eine klare Übereinstimmung zwischen Netzwerkpartnern und Netzwerkmanager/inne/n. So messen beide Gruppen der Unterstützung durch den Projektträger DLR am seltensten eine besonders förderliche Wirkung auf die Netzwerkarbeit zu. 2,7 Prozent der Netzwerkpartner und 5,8 Prozent der Netzwerkmanager/innen zählen diesen Faktor zu den fünf wichtigsten Unterstützungsgrößen. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass der Projektträger nur direkten Kontakt zu den Erstzuwendungsempfängern hat. Ähnlich selten wird der Programmzeitrahmen mit den vorgegebenen Phasen genannt. Eine bedeutsamere Rolle als förderlicher Faktor spielen hingegen die zwischen den Netzwerkpartnern abgeschlossenen Kooperationsvereinbarungen. Fast 19 Prozent der Netzwerkmanager/innen und immerhin 14,8 Prozent der Netzwerkpartner zählen sie zu den fünf wichtigsten Unterstützungsfaktoren. Die Projektförderung wird von den Antwortenden beider Gruppen besonders häufig als wichtigster förderlicher Faktor genannt.

Betrachtet man die von den Netzwerkpartnern und -manager/inne/n genannten hinderlichen Faktoren bei der Netzwerkentwicklung, so spielen Programmaspekte eine dominante Rolle. Die zeitliche Verzögerung der Förderzusage und des Mittelflusses wird sowohl bei den antworten-

Abbildung 4.10: Netzwerkpartner zu förderlichen Faktoren

N=889
Mehrfachnennungen, jedoch max. 5 Nennungen, waren möglich.

Abbildung 4.11: Netzwerkpartner zu hinderlichen Faktoren



Mehrfachnennungen, jedoch max. 5 Nennungen, waren möglich.

den Netzwerkpartnern (siehe Abbildung 4.11) als auch bei den Netzwerkmanager/inne/n (siehe Abbildung 4.9) am häufigsten als hinderlicher Grund benannt, die Kategorie „kompliziertes Antragsverfahren“ liegt bei beiden Gruppen auf dem dritten Platz. Die mit dem Antragsverfahren verbundenen Programmstrukturen werden von den Befragten als ein bedeutsamer hinderlicher Grund angesehen. Die Unterstützungsleistung durch den Projektträger DLR wird im Gegenzug als nicht so wirksam wie ursprünglich in der Programmanlage intendiert angesehen.

Waren bis hierhin verschiedene Faktoren der Netzwerkbildung und -entwicklung beschrieben und analysiert worden, stehen nun besonders diejenigen Aspekte für Netzwerke im Fokus der Untersuchung, die mit dem Begriff „Nachhaltigkeit“ in Verbindung zu bringen sind, denn über die aktuelle und punktuelle Erfolgsaussicht und Wirksamkeit von Netzwerken hinaus sind für den Projektträger wie für die Realität der Bildungslandschaften der Bestand und die Dauerhaftigkeit der entwickelten Leistungen als zentral bedeutsam einzuordnen.

4.2 Nachhaltigkeit regionaler Netzwerke

Der Begriff Nachhaltigkeit hat in verschiedenen Politikfeldern national wie international Konjunktur. Sein Ursprung ist in der Brundtlandt-Kommission begründet und bezog sich zunächst auf die komplexe Wechselwirkung zwischen menschlichen Eingriffen und natürlichen Umweltprozessen. In diesem Zusammenhang ist eine Entwicklung „nachhaltig“, wenn heute lebende Menschen ihre Bedürfnisse befriedigen und ihren Lebensstil selbst wählen, ohne dabei die Chancen künftiger Generationen zu gefährden. Ausgehend von diesem Leitbild wurde im April 2002 die nationale Strategie zur nachhaltigen Entwicklung abgeleitet, wonach Politik auf eine ökologisch verträgliche, sozial gerechte und wirtschaftlich leistungsstarke Entwicklung abzielt (vgl. BMWF 2004b).

Anders als bei früheren Förderinstrumenten regionaler Bildungskooperationen liegt im Programm ein wesentlicher Schwerpunkt in der Nachhaltigkeit des Fördergegenstandes. Dabei definieren die Förderrichtlinien Dimensionen der Nachhaltigkeit, die bei Erreichung der Zielvorgaben eine dauerhafte Veränderung der regionalen Bildungslandschaft bewirken sollen. Von diesen sind die beiden Folgenden hier von Interes-

se:[11] Nachhaltigkeit in Bezug auf den organisatorischen Bestand des Netzwerkes und auf seine dauerhafte Finanzierung über den Förderzeitraum hinaus.

Organisatorische Nachhaltigkeit

Der dauerhafte Bestand der Netzwerke über den Förderzeitraum hinaus soll letztlich sicherstellen, dass der Anpassungsprozess der regionalen Bildungslandschaft an die sich ständig verändernden Anforderungen kontinuierlich weitergeführt wird. Dabei wird den Bildungsnetzwerken die Funktion eines Innovationsmotors zugewiesen. Voraussetzung zur Erfüllung dieser Aufgabe ist notwendigerweise ihr organisatorischer Bestand.

Die Förderrichtlinien geben nur wenige Anhaltspunkte dafür, welche Voraussetzungen für den organisatorischen Bestand in den Netzwerken gegeben sein sollten. Damit entsprechen sie dem Netzwerkgedanken, flexiblen, den Zielen angemessenen Strukturen freien Raum zur Entwicklung zu eröffnen. Sie fordern allerdings, dass sich die Netzwerke eine entsprechende rechtliche Verfasstheit geben sollten, wobei ihnen die Wahl der Rechtsform unter Berücksichtigung der jeweils angestrebten Ziele freigestellt ist.

Klare Organisationsstrukturen, ein kompetentes Netzwerkmanagement und Transparenz von Informationen und Entscheidungen sind Förderbedingungen für eine effiziente Netzwerkarbeit. Aus der ersten und zweiten Befragung der ersten Förderwelle ergibt sich, dass die Mehrzahl der Netzwerkakteure ihr Netzwerk im Hinblick auf diese Faktoren positiv bewertet. So gibt bei der zweiten Befragung mehr als die Hälfte der Befragten (54%) an, die Organisationsstruktur ihres Netzwerkes sei klar; ein weiteres knappes Drittel (30,3%) sieht dies immerhin teilweise als gegeben an. Fast identisch ist die Verteilung der Einschätzung der Kompetenz des Netzwerkmanagements (trifft voll zu: 52%, trifft teilweise zu: 34%). Bedenklich erscheint allerdings, dass sich die Einschätzung der Qualität der Organisationsstruktur und die Bewertung des Netzwerkmanagements im Vergleich zur ersten Befragung verschlechtert haben: Eine klare Organisationsstruktur hatten in der ersten Befragung noch 57 Pro-

11 Nachhaltigkeit in anderen inhaltlichen Aspekten wird in den folgenden Abschnitten behandelt (z.B. Marketing, Transfer, Beratung).

zent der Befragten als „voll und ganz“ und 36,1 Prozent als „teilweise“ gegeben gesehen. Eine ähnliche Entwicklung ist bei der Bewertung der Kompetenz des Netzwerkmanagements zu beobachten (erste Erhebung: 55,2% trifft voll zu; 39,7% trifft teilweise zu).

Betrachtet man diese Ergebnisse nun differenziert nach Netzwerkgröße, so fällt auf, dass nur 1,4 Prozent der Netzwerkpartner aus kleinen Netzwerken die Organisation als unklar bewerten, während dies bei 5,1 Prozent der Partner in mittleren Netzwerken angegeben wird und sogar von 8,4 Prozent der Partner großer Netzwerke. Ähnliche Befunde ergeben sich bei der Bewertung der Kompetenz des Netzwerkmanagements. Mit zunehmender Größe der Netzwerke nimmt in der Tendenz die Zufriedenheit mit der Qualität des Netzwerkmanagements ab. So sind lediglich 1,4 Prozent der Partner in kleinen Netzwerken mit ihrem Netzwerkmanagement nicht zufrieden, bei mittleren steigt die Anzahl auf 4,9 Prozent, bei großen liegt diese bei 5,3 Prozent. Mit der Größe der Netzwerke nimmt ihre Komplexität zu, es wird für die einzelnen Akteure schwieriger, Strukturen zu durchschauen und Entscheidungen des Netzwerkmanagements nachzuvollziehen. Angesichts der Größenordnung, in denen sich der Anteil der Unzufriedenen bewegt, erscheint dies zunächst noch wenig problematisch. Die subjektive Bewertung der Netzwerkpartner weist darauf hin, dass Netzwerkorganisationen und Management weitgehend den Anforderungen der Netzwerkpartner entsprechen.

Die Tatsache einer wachsenden Unzufriedenheit bei steigender Netzwerkgröße lenkt aber den Blick auch auf ein grundsätzliches Problem: Für den Bestand der Netzwerke ist es wichtig, alle Beteiligten hinreichend in das Netzwerkgeschehen und die Entscheidungsprozesse einzubinden. Dies wird mit zunehmender Größe der Netzwerke schwieriger, so dass zusätzliche Anstrengungen zu unternehmen und entsprechende Strukturen zu schaffen sind. Zugleich steigt für die einzelnen Akteure – vor allem wenn sie nur peripher in das Netzwerkgeschehen eingebunden sind – der Aufwand für die Informationsbeschaffung. Diese Überlegung wird gestützt, wenn man die direkte Einschätzung der Transparenz der Entscheidungsprozesse im Netzwerk durch die Netzwerkpartner betrachtet. Die Zahlen sprechen hier eine wesentlich deutlichere Sprache: Lediglich ein Drittel der befragten Netzwerkpartner (33,5%) hält die Entscheidungsprozesse im eigenen Netzwerk für hinreichend transparent, weitere 55,3 Prozent sehen Transparenz zumindest

teilweise als gegeben an, und immerhin 11,3 Prozent bewerten die Entscheidungsprozesse als intransparent. Auch hier sinkt die Bewertung mit zunehmender Größe der Netzwerke deutlich: Intransparenz der Entscheidungsprozesse wird lediglich von 16,8 Prozent der Partner großer Netzwerke, von 9,2 Prozent mittlerer Netzwerke und von 6,8 Prozent kleinerer Netzwerke bemängelt.

Legt man die Bewertungen der Beteiligten zugrunde, dann lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Organisationsstruktur und die Qualität des Managements anforderungsgerecht bis gut zu bewerten sind. Einschränkend ist dabei allerdings hervorzuheben, dass diese positive Bewertung mit zunehmender Netzwerkgröße abnimmt. Eine hinreichende Transparenz der Entscheidungsprozesse ist nicht immer gegeben, insbesondere in großen Netzwerken. Eine Konsequenz kann sein, dass die subjektive Bewertung der Effizienz einer eigenen Beteiligung abnimmt. Dies scheint allerdings nicht zwangsläufig eine Folge großer Netzwerke zu sein, denn auch bei diesen werden die drei untersuchten Faktoren von einer deutlichen Mehrheit eher positiv bewertet. Wie oben bereits diskutiert, handelt es sich möglicherweise um ein Phänomen von Netzwerkpartnern, die eher am Rande des Netzwerkes angesiedelt sind. Will man diese Gruppe länger an das Netzwerk binden, dann sind hier – vor allem bei größeren Netzwerken – Strukturen zu schaffen, die subjektiv hinreichende Transparenz des Netzwerkgeschehens ermöglichen.

Auf die Frage, ob das Netzwerk allen Partnern von Nutzen ist, reagieren in der Erstbefragung 41,5 Prozent der befragten Netzwerkpartner mit Zustimmung, weitere 52,8 Prozent geben an, dass die Beteiligung zumindest teilweise für alle nützlich sei. Lediglich 5,7 Prozent sehen nicht für alle Partner einen Nutzen. Die Frage, ob sich die Beteiligung für die eigene Einrichtung lohnt, wird etwas skeptischer beurteilt: 37,5 Prozent der Partner geben an, dass sich die Mitarbeit für sie voll und ganz gelohnt hat, 51,3 Prozent meinen dies zumindest teilweise. Dagegen sehen 9,1 Prozent eher keinen und weitere 2,2 Prozent der Partner gar keinen Nutzen für sich.

Auch bei diesen Fragen lässt sich ein deutliches Gefälle in der Bewertung ausmachen, wenn man die Antworten nach den drei Größenklassen der Netzwerke differenziert. Bei großen Netzwerken ist fast jeder zehnte Partner (9,6%) überzeugt, dass das Netzwerk nicht für alle Part-

ner von Nutzen ist. Bei den mittleren Netzwerken liegt dieser Anteil bei 6,1 Prozent und bei den kleinen Netzwerken hat niemand geantwortet, dass ein zumindest partieller Nutzen nicht für alle Partner gegeben sei. Fasst man bei der Frage nach dem Nutzen für die eigene Institution die beiden negativ wertenden Kategorien „nein, eher nicht“ und „nein, gar nicht“ zusammen, dann ergibt sich ein ähnliches Bild, das zugleich wieder durchgängig etwas skeptischer ausfällt: Hier steigt der Anteil derjenigen, die eher keinen oder gar keinen Nutzen für die eigene Einrichtung ausmachen können, mit der Netzwerkgröße von 6,8 Prozent bei kleinen über 9,6 Prozent bei mittleren auf 16,4 Prozent bei großen Netzwerken.

Für die Annahme, dass bei großen Netzwerken nicht alle Partner den erwarteten Nutzen aus der gemeinsamen Arbeit ziehen, spricht das folgende Ergebnis der Befragung: Hier geben 14 Prozent der Partner an, es gäbe keine gemeinsame Vision. Auch dieser Anteil sinkt mit der Größe der Netzwerke (mittlere: 11,9%, kleine: 8,3%). Dauerhaft mangelnde Zielkongruenz kann eine Ursache für den fehlenden Nutzen sein, weil die unterschiedlichen Erwartungshaltungen einzelner Partner in der Netzwerkarbeit nicht erfüllt werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die große Mehrheit der Netzwerkpartner einen Nutzen für die eigene Einrichtung und für die anderen beteiligten Institutionen erkennen kann. Dennoch stimmt wiederum bedenklich, dass mit zunehmender Netzwerkgröße der Anteil der Beteiligten steigt, die einen solchen Nutzen nicht erkennen. Sollte sich diese Tendenz langfristig verfestigen, dann besteht die Gefahr, dass sich Partner, denen die Beteiligung auf Dauer keinen Nutzen bringt, aus der Netzwerkarbeit zurückziehen.

Allerdings ist bei der Interpretation zu berücksichtigen, dass die Formulierung der ausgewerteten Fragen auf die Vergangenheit bezogen war. Berücksichtigt man die noch relativ kurze Laufzeit der Programme und die langfristige Orientierung solcher ungerichteten Netzwerke, dann erscheint es möglich, dass die erwarteten Effekte noch nicht unbedingt in der bisherigen Programmlaufzeit eingetreten sein müssen. Die Tatsache, dass ein Teil der Beteiligten keine gemeinsamen Visionen im Netzwerk zu erkennen vermag, stimmt eher skeptisch. Dass solche Tendenzen mit steigender Größe der Netzwerke zunehmen, ist wiederum ein Indiz dafür, dass es vor allem in großen Netzwerken Partner gibt, die sich eher am

Rande des Netzwerkes befinden. Wichtig erscheint es daher, diese Partner stärker in die Informationsstrukturen der Netzwerke einzubinden, um dadurch auch stärker den gemeinsamen langfristigen Nutzen des Netzwerkes zu kommunizieren.

Die Innovationsfähigkeit als wesentlicher Faktor für die Netzwerkarbeit setzt voraus, dass Offenheit für neue Partner, neue Themen und organisatorische Änderungen besteht. Diese Offenheit ist nach Ansicht der befragten Netzwerkpartner hinreichend gegeben. Nicht offen für neue Partner zu sein, geben lediglich 3 Prozent der befragten Netzwerkmitglieder an. In einer solch verschwindend geringen Größenordnung bewegt sich auch der Anteil, der angibt, dass das jeweilige Netzwerk nicht offen für neue Themen (3%) und für organisatorische Veränderungen (4,2%) sei. Die große Offenheit der Netzwerke spricht für deren Innovationsfähigkeit. Allerdings steigt der Anteil der Netzwerkpartner, die keine Offenheit in den drei untersuchten Dimensionen wahrnehmen, wiederum mit der Größe der Netzwerke. Dies wird besonders bei der Frage der Offenheit für organisatorische Veränderungen deutlich. Hier geben 7,5 Prozent der Partner aus großen Netzwerken an, dass diese nicht für organisatorische Veränderungen offen seien (kleine Netzwerke: 2,9%, mittlere Netzwerke 2%).

Als ein Indiz der Innovationsfähigkeit kann auch das Ausmaß interpretiert werden, in dem die beteiligten Akteure hinreichend Mitspracherechte besitzen. Durch die möglichst umfassende Beteiligung gewinnen die Netzwerke an Flexibilität, um spezifische Themen aufzugreifen und auf sich verändernde Umweltbedingungen zu reagieren. Lediglich 10,5 Prozent der Akteure geben an, keine ausreichenden Mitspracherechte zu haben. Auch bei dieser Frage ist der Effekt der Netzwerkgröße zu erkennen. Während 6,8 Prozent der Partner kleiner Netzwerke glauben, nicht ausreichend Mitspracherechte zu haben, ist dieser Anteil in großen Netzen beinahe doppelt so hoch (12,6%).

Nach Auswertung der Daten lässt sich kaum eine eindeutige Prognose über die Verstetigung der Netzwerke abgeben. Zwar besteht ein hohes Maß an Innovationspotenzial, die Effizienz im Sinne von Aufwand und Nutzen kann für eine quantitativ eher kleine Gruppe der Netzwerkmitglieder als nicht hinreichend konstatiert werden. Zwar scheinen die Organisationsstrukturen und die Qualität des Managements hinreichend

entwickelt zu sein und damit den Aufwand minimiert zu haben, jedoch ist der Nutzen nicht für alle Netzwerkpartner ausreichend sichtbar. Dies scheint vor allem für Netzwerkpartner zu gelten, die sich in großen Netzwerken eher an der Peripherie befinden und die daher nicht ausreichend in das Netzwerkgeschehen eingebunden sind. Sollten sich diese enttäuscht aus der Netzwerkarbeit zurückziehen, so muss dies angesichts einer Größenordnung dieses Anteils noch keine Gefährdung des dauerhaften Bestandes des Gesamtnetzwerkes bedeuten. Dennoch erscheint es sinnvoll, organisatorische Wege zu finden, diese Netzwerkpartner zumindest stärker in die Kommunikationsstrukturen zu integrieren, jedoch ohne sie zusätzlich zu belasten.

Finanzielle Nachhaltigkeit

Mit dem Instrument der degressiven Förderung beabsichtigt der Projektträger, dass sich die Netzwerke bereits während der Laufzeit der Projektförderung mit der langfristigen und dauerhaften Eigenfinanzierung zur Sicherung des eigenen Fortbestands über den Zeitraum der Förderung hinaus befassen. Zugleich können so die in der Förderlandschaft üblichen Mitnahmeeffekte minimiert werden. Grundsätzlich erscheinen die im Programm vorgesehenen degressiven Förderschritte sinnvoll, denn sie berücksichtigen die Tatsache, dass die Netzwerkentwicklung in Phasen verläuft (Initiierungsphase mit 100 Prozent Förderung, höchstens 80 Prozent in den ersten zwei Jahren der Durchführungsphase, höchstens 60 Prozent in den zweiten zwei Jahren der Durchführungsphase).

Es zeigt sich allerdings, dass Netzwerke aus wirtschaftlich schwachen Regionen Probleme mit dieser Form der Förderung haben, denn die fehlenden Mittel müssen durch Vermarktung von Bildungsprodukten oder durch zusätzliche Drittmittel aufgebracht werden. Beides ist in strukturschwachen Regionen ungleich schwieriger als in Regionen mit höherer Prosperität. Im Übrigen sind die potenziellen Einnahmen aus der Vermarktung bzw. die Kompensation aus Drittmitteln stark zielgruppenabhängig (sozial Schwache, Kinder etc. können für ihre Bildungsbeteiligung weniger oder keine Mittel aufbringen). Ein nicht intendierter Nebeneffekt dieser Art von Förderung kann also eine Verstärkung regionaler oder zielgruppenspezifischer Disparitäten sein. Empirisch allerdings lässt sich diese Frage im Rahmen dieser Evaluation nicht überprüfen, da nicht untersucht werden kann, inwieweit diese Förderstruktur bereits die Be-

reitschaft zur Teilnahme am Programm negativ beeinflusst hat und inwieweit sie bestimmte Zielgruppen systematisch ausblendet.

Ob es den Netzwerken nach Ablauf der Förderung gelingt, dauerhaft ihre Finanzierung zu sichern, kann zum jetzigen Zeitpunkt erst in Ansätzen beurteilt werden. Hier wird allerdings davon ausgegangen, dass jedes Netzwerk beim Übergang in die erste bzw. zweite Förderphase dem Projektträger eine plausible Darstellung der Finanzplanung über die Förderzeit hinaus vorlegen musste. Die Plausibilität wurde bei der Bewilligung der Förderung geprüft und ist daher nicht Bestandteil dieser Untersuchung. Die Fallstudien werden zur weiterführenden Beurteilung von nachhaltigen Finanzierungsperspektiven herangezogen. Dabei sollen insbesondere Best-Practice-Modelle identifiziert werden.

Grundsätzlich kommen zwei Finanzierungsquellen in Frage: die Vermarktung der im Netzwerk entwickelten Produkte sowie die öffentliche Förderung aus verschiedenen Förderansätzen.

Die Vermarktung der Produkte hängt wesentlich von deren Qualität und einer entsprechenden Nachfrage ab. Diese wiederum ist nur gegeben, wenn spezifische Zielgruppen und institutionelle Adressaten einen Bedarf an diesen Bildungsgütern haben und zudem über genügend finanzielle Mittel verfügen, diese auch zu bezahlen. Zum jetzigen Zeitpunkt kann jedoch noch keine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit sich die Produkte, die sich programmgemäß überwiegend noch in der Entwicklungs- oder Erprobungsphase befinden, auf dem Markt bewähren und somit geeignet sind, nachhaltig die Finanzierung der Netzwerke zu sichern. Überlegungen, entwickelte Produkte zu vermarkten, bestehen in vielen Netzwerken der Lernenden Regionen (siehe Kapitel 11).

Vergleicht man jedoch die möglichen Einnahmen mit den tatsächlichen bisherigen Netzwerkkosten, so lässt sich absehen, dass eine Vermarktung von Produkten zumindest mittelfristig nicht ausreichen wird, die entstehende Lücke nach dem Wegfall der Förderung durch das Programm Lernende Regionen zu schließen. Insbesondere kann schon jetzt prognostiziert werden, dass die Bildungsangebote für sozial schwache Zielgruppen nicht über eigene Beiträge der Abnehmer finanziert werden können. Hier stehen die Netzwerke bereits mittelfristig vor der Entscheidung, inwieweit sie die Finanzierung dieser Angebote durch andere Fi-

nanzierungsmöglichkeiten ausgleichen können oder ob sie diese Zielgruppen nicht mehr bedienen können. Neben Beiträgen der Netzwerkpartner aus Eigenmitteln (z.B. personelle oder finanzielle Ressourcen) wird die zukünftige Finanzierung letztlich weiterhin von öffentlicher Förderung abhängen. Öffentliche Förderung hängt wiederum vom politischen Willen des jeweiligen Entscheidungsträgers und dessen Haushaltslage ab und kann daher kaum prognostiziert werden.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass keine belastbaren Prognosen zur finanziellen Nachhaltigkeit der Netzwerke nach dem jetzigen Stand der Entwicklung abgegeben werden können. Je nach Schwerpunkt der Netzwerkarbeit, den Zielgruppen und der Zusammensetzung der Träger in den Netzwerken erscheint die zukünftige langfristige Finanzierung jedoch stark risikobehaftet. Insbesondere könnte die Eigenfinanzierung der Netzwerke dauerhaft zu selektiver Ausgrenzung sozial schwacher Zielgruppen führen. Dies läge im Widerspruch zu den Zielen des Programms, die Bildungsbeteiligung aller Bevölkerungsgruppen zu erhöhen.

4.3 Fazit

Die untersuchten Netzwerkkonstellationen in den Regionen können hinsichtlich der Merkmale „Trägerstruktur“ und „Aufgabenerledigung bei den Programmzielen“ als Unikate angesehen werden, da jedes Netzwerk sich durch ein spezifisches Charakteristikum auszeichnet. Erwartungsgemäß wird das vorfindbare mehr oder minder breite Spektrum in der Trägerrepräsentanz durch Akteure, die einen starken Bezug zur Weiterbildung aufweisen, dominiert. Bestimmte Träger wie die berufsbildenden Schulen und die Betriebe (KMU), die einen besonderen Beitrag z.B. für spezifische Adressatengruppen leisten könnten, sind in den Netzwerken unterrepräsentiert, wenngleich sie als exponierte Träger im Programm ausgewiesen sind. In der weiteren Programmbegleitung sollte nicht nur der Frage der unzureichenden Präsenz nachgegangen, sondern es sollten Wege geprüft werden, beide Träger stärker in die Aktivitäten der Netzwerke zu integrieren.

Die bestehende Bandbreite in der Trägerstruktur der Netzwerke hat es ermöglicht, die programmintendierte bereichsübergreifende Netzwerkarbeit zu realisieren. Es ist davon auszugehen, dass durch die Entwick-

lung neuer Strukturen im Set der Bildungsangebote breitere Pfade des Zugangs zum Lernen für bestimmte Zielgruppen etabliert wurden. Dabei spielen die Größe und die Heterogenität des Netzwerkes insofern eine Rolle, als beide darüber mit entscheiden, wie breit letztlich die Pfade gestaltet werden. Es sollte in der weiteren Programmbegleitung untersucht werden, durch welche Maßnahmen (Anspracheformen, Zugangswege, Lernortkombinationen, didaktisch-methodische Strukturierung und Integration der Inhaltsbereiche etc.) diese neuen Pfade stabil und dauerhaft abgesichert werden können.

Die Ergebnisse zu den ermittelten Netzwerkgrößen lassen keine direkten Schlüsse dahingehend zu, welche Größenstruktur in Abhängigkeit von der Trägerrepräsentanz bei der Freisetzung von Innovationen und der Herstellung von Qualität als optimal angesehen werden kann. So können große Netzwerke der Nukleus facettenreicher Innovationen sein. Dies ist jedoch mit der Gefahr einer schnellen Versickerung innovativer Ansätze durch Überkomplexität verbunden, während kleinere Netzwerke durch strukturbedingte Konzentration eher eine verbindliche Kontinuität in der Arbeitsweise herstellen können. Zu untersuchen wäre über Beispiele von Best Practice, welche Angebotsprofile für Maßnahmen, Adressatengruppen, Institutionen etc. sich unter welchen Voraussetzungen einer bestimmten Netzwerkkonstellation entwickeln können.

Wichtige Voraussetzung für die Netzwerkarbeit ist die Rolle des Netzwerkmanagements. Es ist Scharnier und Drehscheibe unter anderem von Information, Transparenz, Motivation, Kooperation, Kommunikation und Orientierung, und das nicht nur unter strategischen Gesichtspunkten wie z.B. des Austarierens von Kooperation und Konkurrenz, sondern besonders in Krisensituationen (wie bei den Hartz-Gesetzen), die zu erheblichen Umbrüchen und Destabilisierungen in den Netzwerken führen können. Das Niveau des professionellen Managements ist dabei von der Netzwerkgröße beeinflusst. Von besonderem Interesse für die weitere Programmarbeit wäre es, die breiten Erfahrungen des Netzwerkmanagements im Umgang mit fluiden Anforderungen systematisch aufzuarbeiten.

Netzwerkarbeit bedeutet nicht nur die Bündelung von Ressourcen und Aktivitäten der involvierten Einzelakteure in Richtung einer Neudefinition von Kernkompetenzen und Schnittstellen im Gesamtnetz, sondern es

bedeutet auch die permanente prozessbezogene Ausbalancierung von öffentlicher Verantwortung und privaten Interessen bei der Umsetzung von Maßnahmen. Gerade unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit und Effizienz ist es von Relevanz, die Akzeptanz der notwendigen Management- und Steuerungsprozesse sicherzustellen, und zwar insbesondere dann, wenn Ziele und Maßnahmen umstritten und nicht ohne weiteres konsensfähig sind. Interessant wäre daher die Beantwortung der Frage, wie die Akzeptanz sichergestellt wird und welche Akteure (stabile Kerne, *Inner Circle*) daran maßgeblich beteiligt sind.

Die Dynamik von Netzwerken, das heißt, ihr Wandel, ihre mehr oder weniger stark ausgeprägte flexible Anpassungsfähigkeit und ihre zeitliche, räumliche und/oder inhaltliche Entwicklung erfordern eine Modifizierung im Instrumentarium einer wissenschaftlichen Evaluation. Im Sinne eines Steuerungsrealismus ist die Evolution von Netzwerken durch das Management als rekursiver Prozess sowohl innerhalb von Netzwerken als auch zwischen Netzwerk und Umwelt zu erfassen. Wissenschaftliche Begleitung müsste sich an Prozessmodellen orientieren, die dem Ansatz nahe kommen, Netzwerkmanagement als reflexive Strukturation zu begreifen, das heißt, als einen Prozess, in dem Management die strukturellen Bedingungen seines Handelns reproduziert, aber auch verändert. Die tatsächliche Entwicklung eines Netzwerks bleibt allerdings auch hier ein Stück offen, denn Netzwerke zeichnen sich durch emergente Selbstregulation aus, mithin hätte die Begleitung auf diesen Prozesscharakter zukünftig mehr einzugehen.

In quantitativ auffälliger Form beklagen Netzwerkverantwortliche ein zu kompliziertes Antragsverfahren, eine zu komplexe und inhaltlich wie zeitlich nicht zu bewältigende Dokumentations- und Rückmeldepflicht an den Projektträger und eine zu aufwendige/zu komplizierte Haushaltsregulierung. Hier wäre aus unserer Sicht und Erfahrung (wie z.B. im Förderprogramm EQUAL) aber zu entgegnen, dass im Gegensatz zu anderen Förderprogrammanforderungen die Verpflichtungen im Rahmen von „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ eher einfach zu bewältigen und hinlänglich praktikabel sind. Wenn hier also Eintritts- und Prozesshemmnisse artikuliert werden, liegt eher die Vermutung nahe, dass Professionalitätsmängel bei einzelnen Fördermittelempfängern vorliegen. Und: Bei einer weiteren Reduzierung der Anforderungen würden gegebenenfalls notwendige inhaltliche Erfolgsnach-

weise und seriöses Wirtschaften seitens der Netzwerke in Zweifel zu ziehen sein.

Unter den Bedingungen der degressiven Förderung steht zu erwarten, dass bei Auslaufen der Förderung oder bereits schon davor bestimmte Leistungen und Zielgruppenversorgungen, deren Refinanzierung über den Markt problematisch ist, wegfallen werden. In diesem Falle würden das Programm und die Arbeit der Netzwerke höchst selektiv werden. Weil dies im Widerspruch zur Programmintention steht, wäre der Zusammenhang zwischen degressiver Förderung und Leistungseinschränkungen zu untersuchen.

In demselben Zusammenhang wäre zukünftig zu untersuchen, ob Differenzen zwischen dem professionellen Standard bezogen auf soziokulturelle Angebote im Gegensatz zu beruflich/arbeitsmarktlich ausgerichteten Angeboten bestehen. Genauer: Dienen soziokulturelle/kreative oder beruflich/arbeitsmarktliche Angebote jeweils nur der Sicherstellung der plakativen Erfüllung der Programmziele?

Resümierend lässt sich festhalten, dass die geförderten Netzwerke sich in den unterschiedlichen Aufbauphasen befanden. So waren einige Netzwerke erst in der Gründungsphase mit den damit verbundenen Schwierigkeiten der Konstituierung. Wiederum andere hatten die Konsolidierungsphase erreicht, da sie bereits auf bestehende Strukturen aufbauen konnten. Damit korrespondiert der Aspekt der inhaltlichen Bearbeitung der Programmziele. Einige der bis zum Untersuchungszeitpunkt erkennbaren unzureichenden Befunde der Netzwerkbildung wie zum Beispiel in Bezug auf die Zielkongruenz von Netzwerk und Netzwerkpartnerinstitutionen sind auf diese Umstände zurückzuführen.

Für die nächste Untersuchungsphase sollte dieser Aspekt nochmals besonders thematisiert werden, zumal aus der Netzwerkforschung bekannt ist, dass der Aufbau von Netzwerken einen kontinuierlichen und vertrauensvollen Findungsprozess voraussetzt.

5 Übergänge in Bildungsphasen

Andrea Reupold, Rudolf Tippelt

Die biographische Relevanz von Bildungsprozessen wird zu keinem Zeitpunkt so präsent wie in Übergangs- und Umbruchsituationen. Das Individuum ist nicht nur im Kontext eines Normallebenslaufs mit Übergängen konfrontiert, sondern auch die Erwerbsphase ist immer häufiger durchsetzt von Brüchen in Form von Zeiten der Arbeitslosigkeit, freiwilligen Berufsunterbrechungen oder Bildungsphasen zur beruflichen Neuorientierung. Trotz der Vielfalt von Übergangserscheinungen fokussiert die sozialwissenschaftliche Forschung – zu Recht – nach wie vor stark diejenigen Übergangsphasen, die vom größten Teil der Mitglieder unserer Gesellschaft durchlaufen werden und denen eine besondere biographische und allokative Bedeutung zukommt (vgl. Schumacher 2004). Allen voran ist hier der für den weiteren Berufs- und Lebensweg entscheidende Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in eine Berufsausbildung und weiter in das System der Berufsarbeit zu nennen, ein Übergangsprozess in zwei Schritten, die auch als erste und zweite Schwelle bezeichnet werden (vgl. Schmidt/Tippelt 2002; Nuissl 2002b). Die Bedeutung des Übertritts vom Schul- ins Erwerbsarbeitssystem liegt nicht nur in den damit verbundenen weit reichenden Folgen für die soziale Verortung und die ökonomischen Perspektiven des Individuums, sondern ganz wesentlich in der Partizipation der Heranwachsenden an neuen Sozialisationsinstitutionen. Der Eintritt in die Berufswelt ist hinsichtlich seiner sozialisierenden Einflüsse auf Jugendliche von erheblicher Relevanz und eröffnet diesen neue Sinnhorizonte und Perspektiven (vgl. Gillitzer 2000; Reitzle/Silbereisen 1999).

Angesichts der großen Bedeutung dieses Übergangs für die Entwicklung und die Perspektiven von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind Brüche und Erfahrungen persönlichen Scheiterns in dieser Phase besonders prekär für die Betroffenen. Als problematisch sind hier auch die häufiger werdenden Warteschleifen zu beurteilen, die Jugendliche ohne einen Ausbildungsplatz im Dualen System in Jungarbeiterklassen oder sonstigen berufsschulischen Orientierungsmaßnahmen verbringen. Nicht nur aktuelle Diskussionen um den Lehrstellenmangel und das Fehlen

notwendiger Kompetenzen für die Berufsausbildung seitens der Schulabgänger verdeutlichen die Brisanz dieses Themas, sondern vor allem sozialwissenschaftliche Forschungsstudien verweisen auf erhebliche Probleme im Bereich der ersten und zweiten Schwelle und lassen auch keine positive Tendenz hinsichtlich problematischer Übergänge erkennen (vgl. Falk/Sackmann 2000; Lappe 1999). Dies hängt nicht zuletzt mit den Folgen der Bildungsexpansion zusammen, die auch zu verstärkten Verdrängungsprozessen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt führten, einhergehend mit einer stetig sinkenden Zahl von Tätigkeiten mit einem geringen Anforderungsniveau in Bezug auf die formale Grundbildung. Durch die gestiegenen Anforderungen des Arbeitsmarkts und ein gleichzeitig immer höheres (Aus-)Bildungsniveau der nachwachsenden Generation geraten Jugendliche, die mit den gestiegenen Bildungsanforderungen nicht Schritt halten können, schnell in eine prekäre Lage mit einem enorm hohen Arbeitslosigkeitsrisiko. Nach einer aktuellen Studie des BIBB blieben 2002 15 Prozent der jugendlichen Schulabgänger ohne Ausbildungsplatz und somit mit nur marginalen Aussichten auf Integration in das Erwerbsarbeitssystem (vgl. Werner 2003).

Neben diesem Übergang von der Schule in den Beruf dürfen jedoch auch nicht diejenigen Jugendlichen vergessen werden, die ihren Weg ins Arbeitsleben über eine Hochschulausbildung antreten. Auch der Übergang von der Hochschule in die Erwerbsarbeit ist von erheblicher Bedeutung und Tragweite, sowohl aus sozialisationstheoretischer wie aus bildungsbiographischer Perspektive (vgl. Szydlik 1999). Zur Unterstützung Jugendlicher und junger Erwachsener in diesen Übergangsphasen kann eine bessere Verzahnung von allgemeinbildenden Schulen, Berufsschulen, Hochschulen und Arbeitgebern einen wesentlichen Beitrag leisten. Hier kommt vertikalen Kooperationsstrukturen eine zentrale Bedeutung zu, wie sie im Rahmen des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ gefördert werden.

Darüber hinaus sind jedoch auch Übergänge zwischen verschiedenen Bereichen des Bildungs- und Weiterbildungssystems sowie deren Vernetzung zu betrachten. So wird in dem Bereich „Übergänge in (Lern- und) Bildungsphasen“ primär die Förderung der Durchlässigkeit, Verzahnung und Transparenz der Bildungsbereiche im Sinne der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit und der damit verbundenen notwendigen strukturellen und institutionellen Veränderungen themati-

siert. Wobei mit *Durchlässigkeit* (vgl. Hamilton/Hurrelmann 1993) die Möglichkeit bezeichnet wird, mit der sich Personen, die sich in einem bestimmten Bildungsbereich befinden, zu einem anderen Bildungsbereich bewegen können. Eine Förderung der Durchlässigkeit meint also, dass mit Hilfe bestimmter Maßnahmen die Übergänge zwischen Bildungsbereichen erleichtert werden. Eng damit verknüpft ist der Begriff *Verzahnung*, der auf das Ineinander-Greifen von Aus- und Weiterbildungsangeboten und institutioneller Zusammenarbeit abzielt. Verzahnung in diesem Kontext meint aber nicht nur die dem Bildungsbereich bereits inhärenten Wege des Übergangs, sondern auch die offene Kommunikation über die damit verbundenen Chancen. Diese Offenheit wird deutlicher noch durch die *Transparenz* angesprochen, denn selbst wenn die Voraussetzungen – eine erhöhte Durchlässigkeit und Verzahnung von Bildungsbereichen – geschaffen sind, müssen diese Möglichkeiten für potenzielle Nutzer/innen auch erkennbar sein. Hierbei ergibt sich teilweise eine Überschneidung mit den Themenbereichen „Beratung" und „Bildungsmarketing", weil die Vermittlung erleichterter Übergangsmöglichkeiten an Interessierte nicht zuletzt über Beratung und Marketing zustande kommt.

Konkret bedeutet dies auf den Bereich der Ausbildung bezogen, dass beispielsweise der Übergang von einer Schulform in die andere (z.B. von der Realschule ins Gymnasium) durch die Kooperation der beteiligten Schulen erleichtert (etwa durch zusätzliche vorbereitende Kurse) und die Möglichkeit den Schüler/inne/n und Eltern mitgeteilt wird. Im Bereich der Weiterbildung bestehen auch Möglichkeiten, die Übergänge zwischen Lebensphasen zu thematisieren. Beispielsweise können Weiterbildungsangebote konzipiert werden, die es erleichtern, nach der Familienphase wieder in den Beruf einzusteigen. Im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" wurden hier z.B. Kooperationen zwischen interessierten Unternehmen, Weiterbildungsinstitutionen, Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen geknüpft und entsprechende Angebote realisiert.

Zusätzlich spielt mittlerweile auch der Bereich des informellen Lernens eine immer größere Rolle. Das Wissen und die Kompetenzen, die Menschen außerhalb institutionalisierter Bildung erwerben, sind für berufliche Belange häufig von hoher Relevanz. Daher steigt der Bedarf an Systemen der Anerkennung und Zertifizierung von informellem Lernen (vgl.

Straka 2003). Diesen Entwicklungen tragen zum Beispiel die Initiativen zur Einführung von so genannten Kompetenzpässen Rechnung (vgl. Lauterbach 2003; Neß 2003a und 2003b; Bretschneider/Preisser 2003).

Zentrale Fragestellungen in diesem Zusammenhang sind:

- Welche Maßnahmen gibt es im Netzwerk, die sich mit den „Übergangsbereichen" von Bildungsinstitutionen/Lebensabschnitten (z.B. Familienphasen) befassen? Wie geschieht dies? Was ist an dieser Herangehensweise neu/innovativ?
- Welche besonderen Vorteile ergeben sich speziell dadurch, dass ein Netzwerk solche Maßnahmen initiiert und durchführt?
- Wie wird im Netzwerk versucht, Kompetenzen, die außerhalb von organisiertem Lernen erworben wurden, zu zertifizieren?

Diese Fragen werden unter Einbezug der verschiedenen qualitativen und quantitativen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung beantwortet.

5.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung

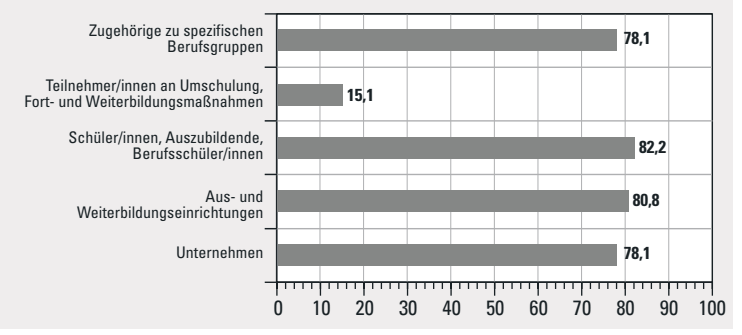
Die Akteure der Netzwerke wurden im Verlauf des Programms zweimal befragt, wobei die Netzwerke entsprechend dem Beginn ihrer Arbeit im Programm in zwei Gruppen (Förderwellen) zeitlich versetzt befragt wurden. Die im Folgenden zitierten Erhebungen sind die erste schriftliche Fragebogenerhebung, in der alle Netzwerkpartner (n=889) aus allen Netzwerken (n=73) befragt wurden, und die zweite Erhebung, die online durchgeführt wurde und in der alle Netzwerkakteure (n=300) der ersten Förderwelle der Netzwerke (n=39) einbezogen wurden (siehe Kapitel 3).

Aus diesen schriftlichen Befragungen lassen sich verschiedene Befunde heranziehen, die Aussagen über Aktivitäten der Netzwerke bzw. von Teilprojekten hinsichtlich der Unterstützung von Übergängen in Bildungsphasen ermöglichen. In Teilbereichen liefern die Daten lediglich erste Hinweise auf entsprechende Bemühungen. Dazu gehören die Angaben über von den Netzwerken und Teilprojekten anvisierte Adressat/inn/en, deren aktuelle Lebenssituation direkt oder indirekt auf eine Übergangsphase schließen lässt. Die Netzwerke wurden aber auch direkt nach ihren Aktivitäten im Bereich „Übergang Schule – Beruf" befragt. Darüber hinaus erfassen die quantitativen Daten auch Aktivitäten im Bereich der

Information und Beratung bzgl. Bildungsmöglichkeiten sowie das Handlungsfeld der „Zertifizierung von Lernerfolg“, das – wie bereits erläutert – von erheblicher Relevanz für die Bewältigung von Übergangsphasen ist.

Zu den hier interessierenden Gruppen gehören neben Schüler/inne/n, Auszubildenden und Berufsschüler/inne/n auch Schul- und Ausbildungsabbrecher/innen. Bei allen genannten Gruppen liegt ein unmittelbarer Übergangskontext vor oder ist zumindest aufgrund der Altersgruppe in absehbarer Zeit zu erwarten bzw. in unmittelbarer Vorbereitung. Hinsichtlich weiterer zentraler Übergangs- und Umbruchsphasen im Lebenslauf sind vor allem Teilnehmer/innen an Umschulungen von Interesse, die in der quantitativen Erhebung allerdings nur kumuliert mit anderen Teilnehmer/inne/n an Fort- und Weiterbildung erfasst wurden. Dennoch ist diese weit gefasste Adressatengruppe im Rahmen der Analyse von Unterstützungsangeboten in Übergängen relevant.

Abbildung 5.1: Netzwerke, die die Adressat/inn/en mit Teilprojekten ansprechen (n=73), Auswahl: häufigste Nennungen (in Prozent)



Die Adressat/inn/en, die am häufigsten von Teilprojekten der Netzwerke angesprochen werden (siehe Abbildung 5.1), sind Schüler/innen, Auszubildende und Berufsschüler/innen (82,2%). Es folgen die Aus- und Weiterbildungseinrichtungen (80,8%), die Unternehmen (78,1%) und Zugehörige zu spezifischen Berufsgruppen (78,1%). Sehr viel seltener dagegen wird die Gruppe der Teilnehmer/innen an Umschulungen, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit lediglich 15,1 Prozent benannt. Diese

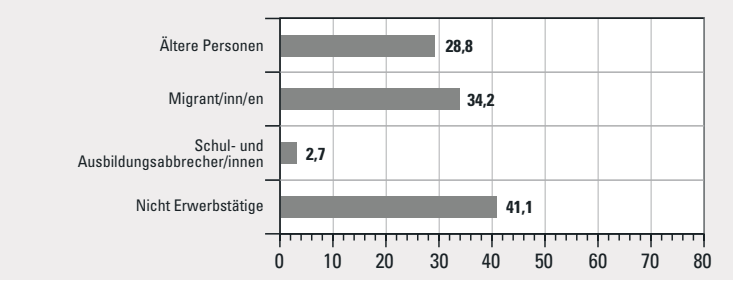
große Diskrepanz ist zunächst irritierend, allerdings liegt die Vermutung nahe, dass es an dieser Stelle ein Zuordnungsproblem gab: Die Befragten könnten diese Gruppe nicht als solche benannt, sondern andere Bezeichnungen gefunden haben, die dann in der Auswertung in andere Kategorien zusammengefasst wurden. So ist beispielsweise vorstellbar, dass Teilnehmer/innen an einer Umschulung zur/zum Kauffrau/Kaufmann für Bürokommunikation von den Befragten nicht als z.B. *„Umschüler/innen“* angegeben wurden, sondern als z.B. *„Bürokauffrau/-mann“*. In der Auswertung wurden solche Nennungen der Gruppe der Zugehörigen zu einer bestimmten Berufsgruppe gezählt. Somit wären diese Nennungen zwar quantitativ erfasst, würden aber in anderen Adressatengruppen erscheinen. Trotzdem ist in diesen Fällen immer noch eine klare Zuordnung zum Bereich Übergänge erfolgt.

Hervorzuheben ist bei den meistgenannten Adressatengruppen insbesondere der hohe Anteil der Netzwerke, deren Teilprojekte sich an Aus- und Weiterbildungseinrichtungen wenden, da diese Adressatengruppe als Multiplikator/inn/en und Fachpersonal hinsichtlich der Begleitung und Unterstützung von Übergangsprozessen anzusehen ist. Auch wenn aus den Fragebogenerhebungen nicht unmittelbar hervorgeht, dass die entsprechenden Angebote der Förderung und Unterstützung in Übergangskontexten zugute kommen, so weisen doch die später noch näher vorgestellten Einzelprojekte aus den Fallstudien auf entsprechende Verbindungen hin.

Über die genannten Adressat/inn/en hinaus spielen weitere, für das hier beschriebene Handlungsfeld relevante Gruppen auch quantitativ in den Netzwerken eine wesentliche Rolle (siehe Abbildung 5.2), von denen anzunehmen ist, dass auch sie sich in Übergangs- und Umbruchsituationen befinden, z.B. vorübergehend Arbeitslose oder Personen beim Übergang in den Ruhestand. Diese Gruppen sind der übergeordneten Kategorie „Benachteiligte“ zuzurechnen (vgl. Brüning/Kuwan 2002) und erfahren im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ besondere Aufmerksamkeit.

Bezogen auf die Benachteiligten nehmen Nicht-Erwerbstätige mit 41,1 Prozent den ersten Rangplatz ein. Damit reagieren die Netzwerke in ihrer Arbeit und Ausrichtung auf die hohe Arbeitslosigkeit – in 21 von den 73 Regionen liegt die Arbeitslosenquote über 15 Prozent (siehe Ka-

Abbildung 5.2: Netzwerke, die Benachteiligte als Adressat/inn/en mit Teilprojekten ansprechen (n=73), Auswahl: häufigste Nennungen (in Prozent)



pitel 10) – und stellen Angebote bereit, die den Übergang in Beschäftigung erleichtern. Analog dazu konnte als das zentrale Anliegen in Beratungsdienstleistungen eine berufliche Neu- oder Umorientierung identifiziert werden (siehe Kapitel 6).

Die zweithäufigste Adressatengruppe ist die der Migrant/inn/en mit 34,2 Prozent. Die Angebote der Netzwerke fokussieren bei dieser Gruppe eine Integration in die Gesellschaft, angefangen bei Deutschkursen bis hin zur Ermöglichung des Einstiegs in das deutsche (Weiter-)Bildungssystem, um damit auch langfristig (bessere) berufliche Perspektiven zu entwickeln (siehe das Beispiel der „Bildungslotsen" in der Lernenden Region Bodensee in Abschnitt 5.2 und das Beispiel der Lernenden Region Emmendingen in Kapitel 9). Die Daten im Bereich Beratungsleistungen unterstützen diesen Befund ebenfalls: Dort wird festgehalten, dass in Regionen, die einen hohen Bevölkerungsanteil von Personen mit Migrationshintergrund haben, diese Personengruppe auch einen beachtlichen Anteil der Ratsuchenden stellt (siehe Kapitel 6). Dieses Ergebnis darf nicht als selbstverständlich angesehen werden, denn die (Beratungs-)Angebote der Netzwerke können die anvisierte Adressatengruppe nur dann erreichen, wenn sie den schwierigen Zugang zu ihr geschafft haben: mit niedrigschwelligen und zum Teil auch aufsuchenden Angeboten. Dass diese bekanntermaßen sehr schwer erreichbare Adressatengruppe für die Angebote gewonnen werden kann, spricht also für die Qualität und die inhaltliche und methodische Ausrichtung der Angebote auf diese spezifische Zielgruppe.

Einen beinahe ebenso hohen Stellenwert nehmen mit 28,8 Prozent die „Älteren Personen“ ein. In diesem Bereich bewegt sich die Arbeit der Netzwerke zwischen Angeboten zur Festigung der Arbeitssituation älterer Menschen bzw. dem Erwerb von Medienkompetenz für Senioren (Lernende Region Leipzig) über Gesundheits- und Gedächtnistrainings (Lernende Region Tölzer Land) bis hin zu Mentorenprogrammen, in denen ältere Menschen ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen jungen Menschen in den unterschiedlichsten thematischen Bereichen als Mentoren zur Verfügung stellen (Lernende Region Südliches Sachsen-Anhalt). Hier werden mehrere Übergangssituationen thematisiert: zunächst vornehmlich der Übergang von älteren Menschen zurück in Beschäftigungsverhältnisse, dann aber auch der Übergang von der Beschäftigung in den Ruhestand, und zuletzt werden durch die Aktivierung älterer Menschen im Ruhestand die Übergänge anderer Zielgruppen, z.B. junger Menschen und Existenzgründer/innen durch Beratung erleichtert.

Untersucht man nun die kooperierenden Einrichtungen (n=550) in den Netzwerken der Erstbefragung danach, welche Adressatengruppen sie durch die Angebote des Netzwerks hauptsächlich ansprechen, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Datenreport Tabelle III.27): Die Schüler/innen, Auszubildenden und Berufsschüler/innen erweisen sich auch hier als die quantitativ deutlich am häufigsten anvisierte Adressatengruppe. 33,5 Prozent der befragten Einrichtungen geben diese als wesentliche Zielgruppe ihrer im Zuge der Lernenden Regionen angebotenen Maßnahmen an. Unter den Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen (n=42) geben 50 Prozent der befragten Einrichtungen an, für diese Zielgruppe spezielle Angebote entwickelt zu haben, bei den Schulen (n=57) sind dies immerhin 73,7 Prozent und 21,7 Prozent der Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Auch die Unternehmen (n=31), denen bei Übergängen oftmals eine zentrale Rolle als Kooperationspartner zukommt, sind mit 38,7 Prozent entsprechend häufig vertreten. Lediglich Aus- und Weiterbildungseinrichtungen bedienen sie mit 54,8 Prozent häufiger als Schüler/innen, Auszubildende und Berufsschüler/innen.

Vergleicht man diese Daten mit der quantitativen Bedeutung anderer Adressatengruppen, so zeigt sich eine Fokussierung der Hochschulen auf potenzielle Student/inn/en und analog eine Konzentration der Schulen auf aktuelle bzw. kürzlich abgegangene Schüler/innen. Diese Aus-

richtung kann allerdings nicht nur als bildungsspezifisches Eigeninteresse interpretiert werden, sondern trägt auch der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Bedeutung dieser Gruppen Rechnung ebenso wie der Bedeutung dieser Übergangsphase von der Schule in den Beruf, die die Lebenssituation der Schüler/innen, Auszubildenden und Berufsschüler/innen entscheidend prägt.

Insgesamt ist eine deutliche Konzentration der an den Netzwerken partizipierenden Bildungsträger auf Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf festzustellen. Hier scheint es ein breites Spektrum von Angeboten gerade für die Adressatengruppen zu geben, die unmittelbar von diesem Übergang betroffen sind.

Dieser Eindruck bestätigt sich bei der Betrachtung der Handlungsfelder der Projekte auf Netzwerk- und Akteursebene. 93,2 Prozent der Netzwerke aus der Erstbefragung (n=73) haben Angebote zur Unterstützung Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf bzw. bei der Berufsorientierung initiiert (vgl. Datenreport III, Tab. III.26). Von den befragten Netzwerkpartnern der Erstbefragung (n=889) sind 63 Prozent (n=588) direkt in Teilprojekte involviert und von diesen wiederum gaben 38,1 Prozent an, an entsprechenden Angeboten beteiligt zu sein, womit dieser Bereich im Ranking der am häufigsten genannten Handlungsfelder der Netzwerkpartner auf dem vierten Platz rangiert, nach der Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements (48%), den Aktivitäten zur Herstellung von Transparenz über Bildungsmöglichkeiten (43,5%) – ein Handlungsfeld, das wiederum in Zusammenhang mit den Übergängen steht – und nach Bildungswerbung, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing (38,9%) (vgl. Datenreport III, Tab. III.24).

In der Zweitbefragung wurde wiederum nach den Zielen der Netzwerkarbeit gefragt. 97,4 Prozent aller Netzwerke (n=39) gaben hierbei an, das Ziel Übergang vom Bildungs- ins Berufssystem zu verfolgen. Zudem wurde nach einer Einschätzung des Zielerreichungsgrads gefragt, den zum Zeitpunkt der Zweitbefragung mehr als zwei Drittel (70%) der Netzwerke weitgehend als bereits realisiert ansehen (vgl. Datenreport V, Tab. 15.1).

Die hohe Aktivität aller beteiligten Einrichtungstypen an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf legt überdies die Vermutung nahe, dass

hier vertikale Kooperationsstrukturen – insbesondere zwischen Schulen, Berufsschulen und Arbeitgebern – entstanden sind, wie sie gerade für die erfolgreiche Unterstützung jugendlicher Schul- und Ausbildungsabgänger wichtig sind. Darauf verweisen auch die Aussagen der Netzwerkakteure aus der Zweitbefragung (n=300), die zu knapp 40 Prozent über eine Verzahnung allgemeiner und beruflicher Bildung und zu 34 Prozent über vertikale Kooperationen im Bildungsbereich berichten (vgl. Datenreport V, Tab. V.17).

Zu den zentralen Instrumenten der Unterstützung von Lernenden in (bildungs-)biographischen Übergängen und Umbrüchen gehört die Bildungsberatung sowie die Einrichtung von Anlauf- und Informationsstellen für die Betroffenen, für die die Übergangssituation zunächst einen erheblichen Informationsbedarf mit sich bringt. Auf der Basis weiterführender Informationen ist das Individuum meist erst in der Lage, fundiert aus möglichen Optionen auszuwählen und so den weiteren Bildungsweg aktiv mitzugestalten. Einen Überblick über sich abzeichnende Optionen und eine fachlich versierte Unterstützung im Entscheidungsprozess erfahren die Ratsuchenden unter anderem in Bildungsberatungsangeboten.

Im Rahmen der ersten schriftlichen Befragung wurden hinsichtlich der Beratungs- und Servicedienstleistungen vier verschiedene Formen unterschieden: Maßnahmen zur Förderung der Transparenz über Bildungsmöglichkeiten, individuelle Bildungsberatungen, die Einrichtung von Service-Zentren und die Qualifizierungsberatung für Organisationen und Betriebe. Während die drei erstgenannten unmittelbar auch Personen in beruflichen und bildungsbiographischen Übergangssituationen ansprechen, ist die Qualifizierungsberatung für Organisationen und Betriebe vornehmlich als ein Instrument der Organisations- und Personalentwicklung zu sehen und soll daher an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt werden.

Aus der Erstbefragung ist ersichtlich, dass die Herstellung von Transparenz über Bildungsmöglichkeiten 43,5 Prozent der in Teilprojekten mitwirkenden Netzwerkpartner (n=588) als ein Handlungsfeld ansehen, an dem sie sich innerhalb ihrer Lernenden Region aktiv einbringen. Im Vergleich zu anderen Einrichtungstypen geben die Organisationen der Wirtschaftsförderung und die Beschäftigungsgesellschaften besonders häufig

an, in diesem Feld aktiv zu sein (62,5%). Dagegen zeigen die in den Netzwerken beteiligten Unternehmen (36,1%), Schulen (35,6%) und andere gemeinnützige Einrichtungen (33%) hier ein eher unterdurchschnittliches Engagement (vgl. Datenreport III, Tab. III.24). Insgesamt sind jedoch in nahezu allen Netzwerken (97,3%) Aktivitäten für mehr Transparenz festzustellen (vgl. Datenreport III, Tab. III.26).

Auch der Anteil der Netzwerke, die Angebote zur individuellen Bildungsberatung initiieren, liegt bei über 90 Prozent, und ein Drittel der Netzwerkpartner gibt an, entsprechende Projekte zu unterstützen. Allerdings zeigt sich bei Betrachtung der einzelnen Einrichtungstypen ein anderes Bild als hinsichtlich der Angebote zur Herstellung von Transparenz. Im Feld der individuellen Beratung partizipieren vor allem Schulen (40,7%) und Einrichtungen der Wirtschaftsförderung bzw. Beschäftigungsgesellschaften (41,7%). Deutlich unterrepräsentiert sind hier die Unternehmen (16,7%) und der Hochschulbereich (13,3%) (vgl. Datenreport III, Tab. III.24). Die Zielsetzung, speziell im Bereich der individuellen Bildungsberatung aktiv zu werden, verfolgten mehr als die Hälfte der Netzwerkpartner (53,7%), wovon die überwiegende Mehrheit (81%) ihre diesbezüglichen Zielsetzungen mindestens zur Hälfte als bereits realisiert ansieht (vgl. Datenreport V, Tab. V.15).

Es ist noch die von 23,1 Prozent der Netzwerkpartner in Teilprojekten mitgetragene und in vier Fünftel (79,5%) der Netzwerke angestrebte Einrichtung von Servicestellen zu erwähnen, die ebenfalls einen wertvollen Beitrag für die Unterstützung in Übergangsprozessen leisten. Für die Einrichtung entsprechender Zentren setzen sich insbesondere Institutionen der Wirtschaftsförderung und Beschäftigungsgesellschaften ein (37,5%). Dagegen partizipiert von Gebietskörperschaften, Arbeitsämtern und -verwaltungen nur jede zehnte (10,8%) an diesen Aktivitäten, von den befragten Gewerkschaften sogar gar keine (vgl. Datenreport III, Tab. III.24 und III.26). Die Zielsetzung, Service- bzw. Lern-, Bildungs- und Kompetenzzentren einzurichten, verfolgte nach eigenen Angaben über ein Drittel der Netzwerkpartner (35,3%). Den Realisierungsgrad dieser Ziele beurteilten diese zum zweiten Befragungszeitpunkt als überdurchschnittlich hoch, wobei 24,2 Prozent der Befragten ihre Zielsetzungen hier sogar als vollständig realisiert ansahen – ein Wert, der bei keinem der anderen genannten Ziele auch nur annähernd diese Höhe erreicht (vgl. Datenreport V, Tab. V.15).

Besondere Bedeutung gewinnt im Kontext von Übergangsprozessen – wie bereits erwähnt – die Zertifizierung von Kompetenzen und Lernerfolgen, seien sie in formalen und non-formalen Bildungsprozessen erworben oder auch auf informelle und somit außerhalb organisierter Bildungsprozesse liegende Lernprozesse zurückzuführen.[12] In 61,6 Prozent der Netzwerke betätigt sich mindestens ein Netzwerkpartner in der Zertifizierung von Lernerfolgen, und über 20 Prozent der Netzwerke können auch bereits diesbezügliche Produkte vorweisen. Dieser Bereich gehört aber eher zu denjenigen Aufgaben, die nicht in der ersten Reihe der Handlungsfelder der Netzwerkpartner stehen. Lediglich 14,6 Prozent von diesen gaben an, an Initiativen zur Zertifizierung von Lernerfolgen beteiligt zu sein. Die Einrichtungsformen unterschieden sich in diesem Punkt nicht so gravierend wie in anderen Feldern. Die Quote der an Zertifizierungsprogrammen Beteiligten rangiert zwischen 11,1 Prozent bei den Unternehmen und 22,7 Prozent bei diversen anderen Einrichtungstypen, die sich nicht dem angelegten Raster zuordnen ließen. Zu den eher Aktiven gehören hier die Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen mit 17,8 Prozent Beteiligungsquote (vgl. Datenreport III, Tab. III.24 und III.26).

Die Entwicklung und Erprobung von Instrumenten zur Zertifizierung von Lernerfolgen hatten 21,7 Prozent der Netzwerkakteure (n=300) als Ziel formuliert, eine Gewichtung, die ebenso deutlich hinter anderen Zielsetzungen zurückbleibt, wie der Realisierungsgrad von durchschnittlich etwa 35 bis 40 Prozent (vgl. Datenreport V, Tab. V.15).

Sowohl mit Blick auf die Adressat/inn/en, die die Netzwerke mit ihren Angeboten assoziieren, als auch angesichts der zahlreichen Aktivitäten der Netzwerkpartner, die direkt oder indirekt entscheidende Übergangsprozesse innerhalb des Bildungs- oder Berufssystems unterstützen und – wichtiger noch – Übergänge zwischen beiden Systemen im Blick haben, erweist sich die Übergangsproblematik als ein zentrales Thema Lernender Regionen. Dass die damit verbundenen Probleme und Aufgaben zu Recht im Mittelpunkt vernetzter (Bildungs-)Angebote stehen und hier europaweit deutlicher Handlungsbedarf besteht, belegen zahlreiche empirische Forschungsstudien (vgl. CEDEFOP 1999), und es er-

12 Zur Unterteilung in formale, non-formale und informelle Bildung vgl. Europäische Kommission 2001a.

schließt sich auch aus der Tragweite der Entscheidungen, die an diesen biographischen Schlüsselstellen getroffen werden, sowohl hinsichtlich des weiteren Karriereverlaufs als auch bezogen auf die weitere Gestaltung lebenslanger Lernprozesse. Die Lernenden Regionen nutzen offensichtlich ihre Möglichkeiten, durch neu geschaffene Kooperationen Lernende in Übergangsphasen zu unterstützen, sie zu informieren und in individuellen Beratungsangeboten zu begleiten sowie sie in Lern- und Bildungszentren auf neue Aufgaben vorzubereiten. Die Zertifizierung erbrachter Lernleistungen spielt dabei eine Schlüsselrolle, da erst durch anerkannte Belege Wissen und Kompetenzen in erweiterte Handlungsoptionen und Bildungs- bzw. Berufschancen übersetzt werden können. Auch in diesem Bereich leisten Lernende Regionen einen wesentlichen Beitrag und können Ergebnisse und Produkte vorweisen. Wie sich dieses Problembewusstsein in realisierten oder in der Entstehung befindlichen Projekten zu Hilfestellungen für die Betroffenen entwickelt, kann aber erst den qualitativen Daten der Fallstudien entnommen werden.

5.2 Ergebnisse der Fallstudien

Im Folgenden wird die Bedeutung von Angeboten im Kontext von Übergangsprozessen, wie sie im Rahmen der quantitativen Erhebung bereits deutlich wurde, anhand der Fallanalysen präzisiert und ausdifferenziert. Die einbezogenen Lernenden Regionen verweisen dabei durch eine Fülle von Projekten und Maßnahmen auf die unterschiedlichen Übergangssituationen einerseits und eine große Bandbreite möglicher Handlungsansätze andererseits, die sich teils direkt, teils aber auch mittelbar auf Übergangsprozesse beziehen. Lediglich zwei der zwölf näher analysierten Regionen können bisher keine Angebote in diesem Handlungsfeld aufweisen. Die unterschiedlichen Aktivitäten der anderen Netzwerke und Netzwerkpartner werden im Folgenden anhand des Ausgangs- und Zielpunkts von Übergängen bzw. der beteiligten (Bildungs-)Bereiche systematisiert und differenziert nach

- Aktivitäten im Kontext von Übergängen innerhalb des Bildungssystems,
- Aktivitäten an der Schnittstelle von Schule und Berufsausbildung,
- Aktivitäten zur beruflichen Wiedereingliederung,
- Zertifizierung von Lernerfolgen.

Innerhalb des Bildungssystems lassen sich die Übergänge im Rahmen schulischer Laufbahnen und im Kontext der Erwachsenenbildung identifizieren. Gerade die frühe Selektion nach den ersten vier Schuljahren durch das gegliederte Schulsystem in Deutschland und die damit verbundene frühzeitige bildungsbiographische Weichenstellung sind nicht erst mit der jüngsten PISA-Studie Gegenstand zahlreicher bildungspolitischer Diskussionen. Vor allem die mangelnde Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen und die katalysatorische Wirkung des Übertritts in die Sekundarstufe hinsichtlich des Wirksamwerdens sozialer Disparitäten stehen im Mittelpunkt der Kritik. Ein Ansatz zur Unterstützung von Übertritten zwischen den verschiedenen Schulformen liegt in der Vernetzung und vertieften Kooperation der jeweiligen Sekundarschulen in einer Region, und eine Vernetzung zwischen Grund- und Sekundarschulen schafft überdies einen Beitrag zu stärker leistungsorientierten Übertrittsempfehlungen. Die Ansätze innerhalb der Lernenden Regionen zielen hier unter anderem auf eben diesen Austausch zwischen den Schulformen zur Unterstützung der Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen bei Übertrittsentscheidungen und zur Erleichterung des Schulformwechsels für die betroffenen Schüler/innen. Darüber hinaus sind mit Kooperationsprojekten zwischen verschiedenen Schulformen aber auch ökonomische Aspekte intendiert, z.B. im Sinne eines Ressourcen-Sharing oder der gemeinsamen Projektarbeit. Der Einbezug der Eltern bereichert entsprechende Projekte zusätzlich und dürfte – sozusagen als Nebenprodukt – auch den Informationsgrad der Eltern hinsichtlich des Angebots der verschiedenen Schulen erhöhen und sie allgemein stärker in schulische Kontexte einbinden.

Neben der Kooperation unterschiedlicher Schulformen kann auch eine Vernetzung verschiedener Akteure innerhalb und außerhalb des Bildungssektors hinsichtlich gemeinsamer Problemfelder effektiv zu deren Bearbeitung beitragen. So ist beispielhaft die Arbeit der Lernenden Region Köln und deren Teilprojekt zur Hochbegabtenförderung zu nennen. Hier arbeiten die zuständige Abteilung der Stadtverwaltung, Schulen und ein außeruniversitäres Forschungsinstitut zusammen an Methoden und Verfahren zur besseren Diagnose hochbegabter Schüler/innen.

Beispiel: Hochbegabtenförderung in der Lernenden Region Köln
Die Grundidee des Projekts liegt in der Erhöhung der Effektivität und Effizienz unterschiedlicher Angebote im Bereich der Diagnostik von Hochbegabung sowie der Förderung und Beratung der betroffenen Kinder und Eltern.
Zu den Ergebnissen dieses Teilprojekts gehört u.a. eine Online-Informationsbörse für hochbegabte Kinder und deren Eltern, die neben Hintergrundwissen und der Erläuterung diagnostischer Verfahren auch Anlaufstellen benennt und Möglichkeiten der Vernetzung mit anderen Betroffenen bietet. Darüber hinaus wurde die Vernetzung der im Bereich der Hochbegabtenförderung aktiven Stellen intensiviert und ausgeweitet, was zu einer klaren Verbesserung des vorliegenden Angebots führte.

Die umfangreichsten und vielseitigsten Aktivitäten im Kontext von Übergangsprozessen sind hinsichtlich der Unterstützung von Schulabgängern zu finden bzw. in der frühzeitigen Vorbereitung auf die Berufswahl und den Eintritt in eine Berufsausbildung. Die Unterstützung von Jugendlichen an der so genannten ersten Schwelle gehört mit Blick auf spätere Berufs- und Bildungschancen zu den wichtigsten regional- und bildungspolitischen Handlungsfeldern. Dabei ist nicht nur der Erhalt eines Ausbildungsplatzes eine zentrale Herausforderung für die Betroffenen (sowie auch für die Region), sondern bereits die Berufswahl stellt für die Jugendlichen einen folgenreichen Entscheidungsprozess dar (vgl. Tippelt 2000), der nach wie vor zentral für die langfristige Verortung im Berufsarbeitssystem ist (vgl. Schmidt/Tippelt 2002; Witzel/Kühn 2000). Vorbestimmt wird die Berufswahl durch schulische Leistungen, was auch zu Diskrepanzen zwischen den persönlichen Neigungen junger Menschen, den Eingangsvoraussetzung für bestimmte Berufslaufbahnen und dem regionalen Ausbildungsplatzangebot führen kann. Innerhalb dieser Triade kommt den Eltern eine entscheidende Vermittlerfunktion zu (vgl. Fend 2000), aber auch öffentliche Beratungsangebote können hier den Entscheidungsprozess der Jugendlichen unterstützen (vgl. Gillitzer 2000). Verschiedene Kooperationsstrukturen können für ein verbessertes Informations- und Beratungsangebot für die Jugendlichen sorgen, insbesondere die Vernetzung von Schulen der Sekundarstufe mit außerschulischen Einrichtungen und Betrieben verspricht hier neue Perspektiven auch für die schulische Berufsvorbereitung.

Auch die Lernenden Regionen nutzen ihre Netzwerke für Innovationen in diesem Handlungsfeld. Durch Projekte und Angebote verschiedenster Art nutzen die Teilprojekte nicht nur die Kooperationsbeziehungen von

Schulen und Betrieben, sondern kompensieren durch die Einbindung von Jugendarbeit und Jugendhilfe sowie Arbeitsämtern und anderen Behörden die durch den Schulalltag stark eingeschränkten zeitlichen Ressourcen der Lehrer/innen und binden außerschulische – teilweise auch schon vorher existierende – Angebote in die schulischen Abläufe und Maßnahmen ein. Ziel ist eine Erhöhung der Effizienz von Angeboten zur beruflichen Orientierung durch die Vernetzung außerschulischer Kompetenzen im Bereich der Berufsberatung und der Schule. Die einzelnen Teilprojekte entwickeln dabei ganz unterschiedliche Strategien, wie zum Beispiel Beratungsangebote, die von professionellen Berufsberater/inne/n und Vertreter/inne/n aus den Personalabteilungen in die Schule hineingetragen werden. Auch Vorbereitungs- und Orientierungskurse werden entwickelt, die speziell Schüler/innen in den Abschlussklassen ansprechen sollen, wie die Camps des Jugendprojekts „s.t.e.p". in der Lernenden Region Tölzer Land oder das Teilprojekt „Kompetenz Center" in der Lernenden Region Emmendingen, das Schüler/innen bei der Entwicklung eines Berufswunsches durch Hilfe bei der Entdeckung eigener Talente, Neigungen und Fähigkeiten unterstützt.

Eine andere Strategie setzt bereits zu Beginn der Sekundarstufe an und versucht durch die Vermittlung von Praktikumsplätzen frühzeitig Kontakte zwischen Unternehmen und den späteren potenziellen Auszubildenden herzustellen. Ein entsprechendes Teilprojekt in der Lernenden Region Emmendingen unterstützt so nicht nur die berufliche Orientierung der Schüler/innen, sondern ermöglicht auch den Arbeitgebern, sich ein Bild von den Fähigkeiten der späteren Bewerber/innen zu machen. Die Bandbreite der Aktivitäten Lernender Regionen im Bereich der Vorbereitung des Einstiegs in die Berufsausbildung kann mit den genannten Beispielen aber nur angedeutet werden und umfasst noch zahlreiche weitere Innovationen.

Ein in verschiedenen Regionen initiierter Ansatz eröffnet Schüler/inne/n ein für sie sonst verschlossenes berufliches Erfahrungsfeld, das primär betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse vermittelt bzw. den Jugendlichen diese Grundlagen im Sinne situierten und explorativen Lernens in einer authentischen Situation entdecken lässt. In den meist als Schülerfirmen bezeichneten Projekten werden Schüler/innen während der Gründung eines eigenen kleinen Unternehmens von erfahrenen Mentoren unterstützt und begleitet und erhalten so Zugang zu einem breiten Erfahrungsfeld,

sowohl für die Erprobung von Geschäftsideen als auch für innerorganisatorische Abläufe in einer Unternehmenshierarchie.

Andere Teilprojekte fokussieren stärker den unmittelbaren Übergang in die Berufsausbildung und weniger dessen Vorbereitung. Hier sind gerade Jugendliche mit geringer Formalbildung als Risikogruppe anzusehen und bedürfen der besonderen Unterstützung. Gerade die Hauptschulabgänger/innen leiden unter den durch die Bildungsexpansion in Gang gesetzten Verdrängungsprozessen, indem sie von Realschulabgänger/inne/n aus den ihnen angestammten Berufsbereichen verdrängt werden und sich die beruflichen Perspektiven der Hauptschüler/innen zumeist in handwerklichen Berufen und einfachen kaufmännischen Tätigkeiten erschöpfen (vgl. Pätzold 1993). Hier ist folglich die Unterstützung und Begleitung im Rahmen der Ausbildungsplatzsuche von zentraler Bedeutung. In den Lernenden Regionen wird beispielsweise auf Coaching und Mentorenprogramme zurückgegriffen, um die Schulabgänger/innen auf ihrer Suche nach und ihrem Eintritt in eine berufliche Ausbildung zu begleiten und zu unterstützen. Als Coaches kommen dabei Fachleute aus der außerschulischen Jugendarbeit in Betracht, wie die Mitarbeiter der CJD Bodensee-Oberschwaben, wohingegen als Mentor/inn/en auch pädagogische Laien geeignet sind und hier mehr die persönliche Lebenserfahrung von Bedeutung zu sein scheint. So wird diese Aufgabe in der Lernenden Region Südliches Sachsen-Anhalt von pensionierten Ingenieuren übernommen, die eng mit einem regionalen Verbund von Lehrer/inne/n und Berufsberater/inne/n kooperieren.

Gerade in Regionen, die von einem sehr angespannten Arbeitsmarkt stärker betroffen sind als andere, sind entsprechende Maßnahmen der Berufsvorbereitung und -begleitung beim Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis von besonderer Bedeutung, auch um Frustrationserlebnisse der Jugendlichen im Kontext der Ausbildungsplatzsuche zumindest abzuschwächen. Somit ist es nicht verwunderlich, dass gerade die Lernende Region Leipzig ein entsprechendes Teilprojekt anbietet.

Mit dem Training zur Methodenkompetenz geht das Programm der Lernenden Region Leipzig über die erste Schwelle des Berufseinstiegs hinaus und versucht durch den gezielten Einsatz überfachlicher Kompetenzen einem Scheitern an der zweiten Schwelle präventiv entgegen zu wirken. Nach wie vor ist auch der Übergang von der Berufsausbil-

dung in die Erwerbsarbeit mit erheblichen Risiken behaftet (vgl. Schmidt/Tippelt 2002). Die Praxis der Unternehmen, Jugendliche nach Abschluss ihrer Berufsausbildung nicht in Anstellung zu übernehmen, sondern immer häufiger in die Arbeitslosigkeit zu entlassen (vgl. Falk/Sackmann 2000), wird zunehmend Normalität. Dem kann nicht zuletzt durch die Ausstattung der betroffenen Jugendlichen mit arbeitsplatzunabhängigen Kompetenzen begegnet werden mit dem Ziel, deren Chancen bei Bewerbungen außerhalb des eigenen Lehrbetriebs zu erhöhen.

Beispiel: Bildungspartnerschaften Schule/Wirtschaft in der Lernenden Region Leipzig
Eine Vernetzung von Schulen mit kleinen und mittelständischen Unternehmen ist Ausgangsbasis für ein vielfältiges Teilprojekt aus der Lernenden Region Leipzig, das ein ganzes Spektrum an Maßnahmen zur Unterstützung Jugendlicher an der ersten Schwelle und darüber hinaus umfasst:

- Die Einflechtung eines zusätzlichen Unterrichtsfachs in die bestehenden schulischen Curricula unter dem Titel „Einführung in die Marktwirtschaft" ermöglicht die Einbindung von Fachkräften aus Betrieben. Diese vermitteln praxisnah betriebs- und volkswirtschaftliche Grundkenntnisse und somit wertvolle Fachkompetenzen für eine spätere berufliche Tätigkeit.
- Die Etablierung außerschulischer Projektarbeit, zum Beispiel in Form von Schülerfirmen.
- Ein Mentorensystem, das zur Begleitung Jugendlicher aus den Abschlussklassen auf ihrem Weg in eine Berufsausbildung eingerichtet wurde.
- Ein Schlüsselqualifikationstraining zur Vermittlung von Methodenkompetenz für Jugendliche, die bereits mit der Berufsausbildung begonnen haben. Im Rahmen des Berufsschulunterrichts werden durch Studierende der Erwachsenenpädagogik entsprechende Defizite ausgeglichen.

Sowohl hinsichtlich der ersten als auch der zweiten Schwelle sind zahlreiche Projekte als positiv zu bewerten, die auf mehr Transparenz in Bezug auf außerschulische und außerbetriebliche Unterstützungsangebote abzielen und in verschiedenen Regionen projektiert sind. Die Sammlung und Auswertung aller relevanten Angebote für Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf bildet zunächst eine fundierte Entscheidungsgrundlage für die Planung und Initiation weiterer Maßnahmen in diesem Bereich und verhindert damit doppelte Strukturen. Darauf aufbauend können die entsprechenden Angebote in Broschüren u.Ä. zusammengefasst und so für die Zielgruppe sichtbar gemacht werden.

Für die Übergänge im Schulsystem und – in eingeschränktem Maße – für den Berufsein- und -ausstieg gilt das noch immer, allerdings sind für den Einzelnen zahlreiche individuelle Übergänge innerhalb des Berufslebens hinzugekommen bzw. werden auch Unterbrechungen und das Einflechten weiterer Bildungsphasen im Lebenslauf immer wahrscheinlicher. Zusätzliche Phasen der Arbeitslosigkeit oder Migrationserfahrungen machen moderne Lebensläufe unvorhersehbarer und individueller und lassen zahlreiche neue Übergänge entstehen, zu deren Bewältigung oft keine oder eine nur sehr verkürzte Vorbereitungsphase gegeben ist. Nicht zuletzt deshalb geht mit diesen neu entstandenen Übergängen ein hohes Risiko des Scheiterns und der gesellschaftlichen Desintegration für die Betroffenen einher, zumal entsprechende Unterstützungsstrukturen oft noch nicht vorhanden sind und auch der Austausch mit anderen Personen in einer vergleichbaren Situation häufig fehlt.

Das sich hier abzeichnende Handlungsfeld wurde von Lernenden Regionen in verschiedenen Projekten aufgegriffen. Einige Teilprojekte wenden sich hier breit an alle „Einsteiger" in neue berufliche Kontexte oder in Bildungsmaßnahmen, seien es junge Erwachsene, Mütter nach der Familienphase, Arbeitslose oder Personen vor einer Aus- und Weiterbildung. Andere Projekte wenden sich spezifischer an Personen in bestimmten Lebenslagen oder an Zielgruppen, die nicht oder nur ungenügend in das Erwerbsarbeitssystem bzw. das Bildungssystem integriert sind, wie zum Beispiel Migrant/inn/en. Beispielhaft kann hier die Arbeit eines Teilprojekts der Lernenden Region Bodensee skizziert werden.

Beispiel: Bildungslotsen für zugewanderte Menschen in der Lernenden Region Bodensee
Dieses Teilprojekt wendet sich an Migrant/inn/en, die erst seit kurzem in Deutschland leben, und bietet ihnen Bildungsberatungen an, um den Einstieg in das deutsche Weiterbildungssystem zu finden und so langfristig auch berufliche Perspektiven zu entwickeln. Im Kontext der persönlichen Beratung und Begleitung kommen auch Formen aufsuchender Arbeit zum Einsatz.
Dieser niedrigschwellige Ansatz stößt vor allem in der weiblichen Zielgruppe auf hohe Resonanz, wodurch bereits über 80 Beratungen – überwiegend über mehrere Termine hinweg – durchgeführt werden konnten.

Neben diesen biographische Brüche und besondere Lebenssituationen thematisierenden Projekten dürfen hier auch diejenigen nicht übersehen werden, die gezielt ältere Arbeitnehmer/innen ansprechen und für

diese Bildungsmaßnahmen initiieren. Angebote dieser Art können dazu beitragen, zum einen die Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer/innen zu erhalten und zum anderen auch auf einen Berufsausstieg vorzubereiten. Damit greifen diese Netzwerke einen Übergang auf, der zwar Bestandteil des traditionellen Normallebenslaufs ist, aber nicht an Relevanz verloren hat – weder aus gesellschaftlicher noch aus individueller Perspektive. Ein entsprechendes Projekt findet sich beispielsweise im nordrhein-westfälischen Netzwerk AMPEL unter dem Titel „Kompetenzzentrum Übergang Alter – Beruf", das ältere Arbeitnehmer/innen mit Bildungsangeboten beim Berufsausstieg begleitet und auch weit darüber hinaus den Erhalt von Kompetenzen bis ins hohe Alter unterstützt.[13]

Um die in Übergangsprozesse involvierten Personen kompetent beraten und begleiten zu können, ist es für die damit befassten Fachkräfte unabdingbar, sich ein Bild über Wissen, Fähigkeiten, Ausbildung und Schlüsselkompetenzen der Ratsuchenden zu verschaffen. Dies erfolgt bisher häufig in ausgiebigen Beratungssitzungen und fügt sich nicht immer zu einem vollständigen und konsistenten Bild über das Potenzial der Betroffenen zusammen. Gerade informell erworbene Kompetenzen und nicht zertifizierte Bildungsanstrengungen fallen schnell durch die Analyseraster von Berater/inne/n und – für die Betroffenen meist noch weit gravierender – werden auch von den möglichen Arbeitgebern oder angestrebten Bildungsinstitutionen nicht erkannt. Diese Problematik wird europaweit diskutiert, und in verschiedenen europäischen Ländern wurden bereits staatlich anerkannte Verfahren zur Zertifizierung dieser Kompetenzen installiert, z.B. im Rahmen des Systems der National Vocational Qualifications in England (vgl. Ertl 2003).

In der Bundesrepublik Deutschland gehen diesbezügliche Bestrebungen bisher vor allem in Richtung der Entwicklung von so genannten (Weiter-)Bildungspässen – Instrumente, die es den Lernenden ermöglichen, sich zunächst einmal selbst einen Überblick über bereits absolvierte Lernprozesse zu verschaffen und diese in standardisierter Form zu dokumentieren. Eine im Jahre 2004 erschienene Machbarkeitsstudie des BMBF (2004d) dokumentiert 51 verschiedene Projekte zu Weiterbildungspässen in Deutschland, wovon einige auch im Kontext der Lernenden Regionen entstanden. Diese Projekte zielen primär auf die

13 Näheres hierzu unter www.netzwerk-ampel.de.

Zertifizierung beruflich verwertbaren Wissens und damit auf die Erhöhung von Beschäftigungsfähigkeit ab. Hervorzuheben ist in diesem Kontext auch ein Projekt der Lernenden Region Bremen, das informationstechnische Grundkenntnisse – seien sie formal, non-formal oder informell erworben – in Form eines „Internetführerscheins“ zertifiziert und anerkennt.

5.3 Fazit

Die Bedeutung des Handlungsfelds Übergänge in Bildungsphasen, die bereits aus den quantitativen Daten deutlich hervorging, bestätigt sich auch bei näherer Betrachtung einzelner Regionen. Die in diesem Kontext von den Netzwerken konzipierten und initiierten Maßnahmen erweisen sich als ebenso vielseitig wie die damit assoziierten Adressatengruppen. Innerhalb dieser Vielfalt, die von Beratungen bei Übergängen innerhalb des Schulsystems bis hin zu Bildungsangeboten für ältere Arbeitnehmer/innen reicht, lässt sich dennoch ein klarer Schwerpunkt der Maßnahmen erkennen, die an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf kumulieren. Der Übertritt vom allgemeinbildenden Schulsystem in eine berufliche Ausbildung (erste Schwelle) und weiter in die Erwerbsarbeit (zweite Schwelle) ist Gegenstand zahlreicher Teilprojekte, wobei hier wiederum der Fokus auf der ersten Schwelle liegt. Die Notwendigkeit von Unterstützungsangeboten für Jugendliche bei diesem ersten Schritt in eine Berufslaufbahn ist hinlänglich bekannt, wissenschaftlich belegt und wird von den Lernenden Regionen aufgegriffen. Wie gut sich allerdings die in den Netzwerken entwickelten Maßnahmen in der Praxis bewähren, kann durch die im Rahmen der wissenschaftlichen Programmbegleitung durchgeführte Untersuchung zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht abschließend beurteilt werden.

Die Lernenden Regionen haben vertikale Kooperationen zwischen Schulen, Betrieben und außerschulischen Bildungsträgern sowie Ämtern und Behörden geschaffen. Diese neuen Kooperationsstrukturen sind nicht hoch genug einzuschätzen, da nicht nur die entstehenden Synergieeffekte neue, innovative Möglichkeiten der Begleitung der Schulabgänger/innen eröffnen, sondern zudem der Austausch zwischen den verschiedenen Akteuren auch zur Optimierung der Passung von schulischer Erstausbildung, Berufsausbildung und betrieblichen Anforderungen beiträgt.

Die gebildeten Kooperationen und Vernetzungsstrukturen in den Lernenden Regionen unterstützen Jugendliche dabei, sich so gut wie möglich auf den Berufseinstieg vorzubereiten, und bieten über den Ausbildungsbeginn hinaus Hilfestellung. Damit werden zwei wesentliche Effekte erzielt: Zum einen kann die Zahl der aufgrund eines Mangels an qualifizierten Bewerbern unbesetzten Lehrstellen reduziert und somit die Chance auf einen Ausbildungsplatz für den einzelnen Schulabgänger erhöht werden. Zum anderen verhindert eine Betreuung in den ersten Jahren der Berufsausbildung vorzeitige Ausbildungsabbrüche, wie sie in den vergangenen Jahrzehnten drastisch zugenommen haben. Heute wird jeder vierte Ausbildungsvertrag vorzeitig aufgelöst, was unter anderem auch auf mangelnde Passung von schulischen Curricula und den Anforderungen betrieblicher Ausbildungen, auf Beratungsmängel sowie auf zu geringe Vernetzung der Bereiche zurückzuführen ist (vgl. Weiß 2002). Genau an diesen Punkten setzen zahlreiche Projekte in den Lernenden Regionen an, die von der Ausweitung des schulischen Fächerkanons um betrieblich besonders relevante Themen bis hin zur Zertifizierung auch außerhalb der Schule erworbener Schlüsselkompetenzen reichen.

6 Information und Beratung

Ingrid Ambos

Bei der Beratung im Kontext von Bildung handelt es sich um ein theoretisch wie praktisch weites und schwer überschaubares Feld, in dem mit vielen Konzepten und Begriffen operiert wird. Ganz allgemein lässt sich unter Beratung ein Interaktions- und Kommunikationsprozess zwischen einem/einer Berater/in und einzelnen oder einer Gruppe von Ratsuchenden verstehen, die im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe in einem Austausch- und Reflexionsprozess Problemlösungen finden wollen (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 11).

Für die Definition und Abgrenzung von Beratungsfeldern und -formen im Bildungsbereich bietet sich die Systematik von Schiersmann/Remmele (2004) an. Demnach lässt sich zunächst *personen-* von *organisationsbezogener* Beratung abgrenzen. Bei der personenbezogenen Beratung kann wiederum zwischen *(Weiter-)Bildungs- bzw. Kompetenzentwicklungsberatung* sowie *Lernberatung* unterschieden werden, wobei in der Praxis erfahrungsgemäß Überschneidungen und fließende Übergänge bestehen. Bei der *(Weiter-)Bildungs- bzw. Kompetenzentwicklungsberatung* geht es primär im Vorfeld der Wahrnehmung eines (Weiter-)Bildungsangebots um trägerübergreifende oder trägerbezogene Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Auswahl einer geeigneten Maßnahme. Dabei ist von einer Bandbreite der Beratung zwischen informativer über die situationsbezogene bis hin zur biographieorientierten Beratung auszugehen (vgl. Gieseke 2000).

Lernberatung bezieht sich primär auf Personen, die sich bereits in einer konkreten Lernsituation befinden, und ist somit faktisch integrale Funktion alltäglichen pädagogischen Handelns. Diese Form der Beratung bzw. Lernprozessbegleitung spielt aktuell vor allem im Zusammenhang mit Konzepten zur Förderung selbstgesteuerten Lernens eine zentrale Rolle. Je nach (institutionellem) Kontext lässt sich Lernberatung in verschiedene Formen ausdifferenzieren: in Lernberatung in Selbstlernzentren, als integraler Bestandteil organisierter (Weiter-)Bildungsangebote sowie im Rah-

men von arbeitsintegrierter Weiterbildung in Betrieben (vgl. Rohs/Käpplinger 2004).

Zu den *organisationsbezogenen* Beratungsformen (in der Weiterbildung) gehört nach Schiersmann/Remmele zum einen die *Qualifizierungsberatung für Betriebe*, vor allem für KMU, zur Ermittlung betrieblicher Qualifikationsbedarfe und zur Entwicklung entsprechender Lösungsstrategien, zum anderen die *Organisationsberatung von (Weiter-)Bildungseinrichtungen* zur Unterstützung von Organisationsentwicklungsprozessen bzw. bei der Einführung von Qualitätsmanagementkonzepten.

Mit Blick auf die Bereitstellung von Informationen über Bildungs- und Lernmöglichkeiten kommt IKT-/internetgestützten Informations- und Datenbanksystemen eine zentrale Bedeutung zu (vgl. inform 2004). Sie erfüllen für unterschiedliche Zielgruppen jeweils spezifische Funktionen: Für Bildungsinteressierte stellen sie eine Möglichkeit der Recherche für sie geeigneter Bildungsanbieter und -angebote und – je nach verfügbaren Zusatzleistungen – weitergehender (Bildungs-)Informationen dar. Dabei ist weitgehend unstrittig, dass Informationssysteme und Datenbanken flankierender, bei Bedarf in Anspruch zu nehmender Beratungsangebote bedürfen (vgl. Konzertierte Aktion Weiterbildung 1989). Bildungsanbietern dienen sie als Marketinginstrument, können aber auch für die Ermittlung von Angebotslücken genutzt werden. Übergreifende Informationen über Angebot und Nachfrage in der Region sind zudem für politische Akteure und Entscheidungsträger/innen im Bereich des lebenslangen Lernens von Relevanz. Um eine fundierte trägerübergreifende Bildungsberatung durchführen zu können, ist schließlich das Beratungspersonal auf umfängliche und aktuelle Informationen über Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten angewiesen und greift dabei in zunehmenden Maße auf Datenbanken zurück (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 90f.)

Wir konzentrieren uns hier auf Formen trägerübergreifender personenbezogener Bildungsberatung im Vorfeld von Lern- und Bildungsaktivitäten. Entsprechend den in der Praxis anzutreffenden Übergängen zu anderen Beratungsformen sind dabei die Schnittstellen zu den anderen Untersuchungsfeldern (und den entsprechenden Kapiteln in diesem Bericht) zu berücksichtigen: zu „Neue Lernwelten“ in Bezug auf Lernbera-

tung sowie Bildungsportale/Lernplattformen, zu „Neue Übergänge“ hinsichtlich Berufswahl/Berufsorientierung sowie Kompetenzerfassung, zu „Bildungsmarketing“ hinsichtlich Informationsmedien, zu „Qualitätsmanagement“ mit Blick auf die diesbezügliche Beratung von Bildungseinrichtungen und zu „Beschäftigungsfähigkeit“ in Bezug auf Ansätze von Qualifizierungsberatung für Betriebe.

6.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragungen

Das Angebot verschiedener Beratungs- und Servicedienstleistungen erweist sich als das bedeutendste Handlungsfeld der Lernenden Regionen:

Den Befragungsergebnissen der ersten schriftlichen Befragung zufolge gab es zum Befragungszeitpunkt in nahezu allen (d.h. 72 von 73 einbezogenen) regionalen Bildungsnetzen Partner, die derartige Leistungen mit anboten (vgl. Datenreport III, Tab. III.26). Insgesamt betätigten sich 67 Prozent (394) der an Teilprojekten und Maßnahmen mitwirkenden Netzwerkpartner in diesem Bereich. Bemerkenswerte Differenzen nach Einrichtungstypen sind dabei nicht feststellbar (vgl. Datenreport III, Tab. III.24).

Unter diesen Beratungs- und Serviceleistungen wurden die Handlungsfelder zusammengefasst, die für das in diesem Kapitel behandelte Untersuchungsfeld „Information und Beratung“ relevant sind. Hinzu kommt das Handlungsfeld „Qualifizierungsberatung für Betriebe“, auf das an anderer Stelle dieses Berichts eingegangen wird (siehe Kapitel 10).

In der zweiten Befragung der Netzwerkakteure der ersten Förderwelle ohne verlängerte Planungsphase, die zu Beginn der zweiten Hälfte der Durchführungsphase stattfand, wurde die Frage nach den Handlungsfeldern der Akteure nochmals gestellt, allerdings in modifizierter Form (Fragekonstruktion, Wegfall und Neuaufnahme einzelner Items). Insofern ist die Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der Erstbefragung eingeschränkt.

Transparenz über Bildungsmöglichkeiten

Bei diesem Handlungsfeld geht es um die Bereitstellung von Informationen in verschiedenen, vor allem Neuen Medien (z.B. Datenbank, Bildungsportal im Internet), um mehr Transparenz über Bildungsmöglichkeiten herzustellen. Hiermit wird dem Aspekt Rechnung getragen, dass

fehlende Übersicht ein zentrales Zugangshemmnis zu Bildungsangeboten darstellt.

Zu Beginn der Durchführungsphase betätigten sich von den in Teilprojekten und Maßnahmen mitwirkenden Netzwerkpartner aller 73 Lernenden Regionen (n=588) insgesamt 43,5 Prozent in diesem Handlungsfeld (vgl. Datenreport III, Tab. III.24). In der Rangfolge der einzelnen Handlungsfelder aller Netzwerkpartner lag „Transparenz" damit an zweiter Stelle (hinter neuen Lernarrangements mit 48 Prozent).

In der zweiten Befragung der Netzwerkakteure der Lernenden Regionen der ersten Förderwelle ohne verlängerte Planungsphase, die zu Beginn der zweiten Hälfte der Durchführungsphase stattfand, antworteten 68 Prozent der Netzwerkakteure (204 von N=300), dass das Ziel „Schaffung von Transparenz über Bildungsmöglichkeiten" von den Teilprojekten und Maßnahmen, in die sie bzw. ihre Einrichtungen eingebunden waren, verfolgt wurde (vgl. Datenreport V, Tab. V.15). Für die Teilgruppe derjenigen, die ihre Funktion mit „Netzwerkpartner in Teilprojekten" angaben (n=218, entspricht 72,7% von 300), fiel der entsprechende Anteil (69,3%) geringfügig höher aus. Damit rangiert dieses Handlungsfeld in der Zweitbefragung für die Netzwerkakteure insgesamt sowie für die Teilgruppe der Netzwerkpartner in Teilprojekten an erster Stelle, wobei sich letzteres Ergebnis tendenziell mit dem der Erstbefragung in dieser Teilgruppe von Lernenden Regionen deckt.[14]

Als innovativ an den diesbezüglichen Teilprojekten und Maßnahmen erweisen sich aus Sicht der um die Schaffung von Transparenz bemühten Akteure insbesondere der Aspekt der Verzahnung bzw. Bündelung vorhandener Angebote (72,6% von n=190 hierauf Antwortenden) sowie die Zusammensetzung der beteiligten Partner (70%).

Die Herstellung von Transparenz im Bildungsbereich ist kein Selbstzweck, sondern dient auf Seiten der Anbieter letztlich der Teilnehmergewinnung und stellt übergreifend auch eine zentrale Voraussetzung für regionale Angebots- und Bedarfsanalysen dar. Auf diese Nähe verweisen auch die

14 In der Erstbefragung dieser Gruppe von regionalen Bildungsnetzen entfielen ebenfalls relativ die meisten Nennungen auf das Handlungsfeld „Transparenz"; insgesamt wurde es von 48,9 Prozent der in Teilprojekten und Maßnahmen mitwirkenden Netzwerkpartner (n=317) genannt (vgl. Datenreport I, Tab. I.24).

Befragungsergebnisse, wonach ein Großteil der um Transparenz bemühten Netzwerkakteure zugleich die „Analyse des regionalen Bildungsangebots und -bedarfs“ bzw. „Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing“ zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung als ihre Handlungsfelder bzw. Ziele nannten.[15]

Angesichts der Tatsache, dass sich insbesondere der Weiterbildungsbereich durch große Unübersichtlichkeit auszeichnet, ist von besonderem Interesse, inwieweit sich Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen um die Herstellung von Transparenz bemühen. Hierzu zeigen die Befragungsergebnisse der Erstbefragung in allen 73 Lernenden Regionen, dass von den in Teilprojekten mitwirkenden Netzwerkpartnern dieses Einrichtungstyps (n=205) knapp die Hälfte (47,8%) an Maßnahmen in diesem Handlungsfeld mitwirkten (vgl. Datenreport III, Tab. III.24) bzw. dass es sich bei mehr als einem Drittel (38,3%) der an Maßnahmen in diesem Handlungsfeld mitwirkenden Netzwerkpartner um Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen[16] handelte (vgl. Datenreport III, Tab. III.25). Damit engagierten sich derartige Einrichtungen nur etwas überproportional in diesem Handlungsfeld – gemessen am Wert für alle Netzwerkpartner in Teilprojekten (43,5%) bzw. an der Verteilung der Netzwerkpartner in Teilprojekten auf Einrichtungstypen (34,9% Weiterbildungseinrichtungen). Im Vergleich dazu weist die Zweitbefragung von Netzwerken der ersten Förderwelle in der Teilgruppe der „Netzwerkpartner in Teilprojekten“ eine relativ starke Vertretung der Weiterbildungseinrichtungen im Handlungsfeld „Transparenz“ aus (vgl. Datenreport V, Tab. V.16). 67,9 Prozent der Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen (72 von 106 Weiterbildungseinrichtungen unter den Netzwerkakteuren insgesamt) verfolgten das Ziel „Transparenz“, d.h., der Anteil

15 In der Erstbefragung nannten von den Netzwerkpartnern, die mit ihren Teilprojekten/Maßnahmen im Handlungsfeld „Transparenz über Bildungsmöglichkeiten“ aktiv waren (n=256), 59,4 Prozent (n=152) parallel dazu auch das Handlungsfeld „Analyse des regionalen Bildungsangebots und -bedarfs“. „Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing“ gaben 56,6 Prozent (n=145) an.
In der Zweitbefragung nannten von denjenigen Netzwerkakteuren, die die „Schaffung von Transparenz“ als Ziel ihrer Teilprojekte/Maßnahmen angaben (n=204), jeweils rund drei Viertel parallel dazu auch die Handlungsfelder bzw. Ziele „Analyse des regionalen Bildungsangebots und -bedarfs“ (n=159; 77,9%), „Erhöhung der Bildungsbeteiligung mittels Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing“ (n=154; 75%) sowie „Einsatz Neuer Medien“ (n=150; 73,5%; diese Vorgabe gab es in der Erstbefragung nicht).

16 Einschließlich regionaler Verbünde von Bildungseinrichtungen.

ist genauso hoch wie bei allen Netzwerkakteuren. Betrachtet man ausschließlich die Teilgruppe von 79 Weiterbildungseinrichtungen, die ihre Funktion mit „Netzwerkpartner in Teilprojekten" angegeben haben, fällt der Anteil mit 91,1 Prozent wesentlich höher aus und liegt damit auch erheblich über dem entsprechenden Anteil in der Gesamtgruppe der Netzwerkpartner in Teilprojekten. Unter den Netzwerkakteuren insgesamt stellen die Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen 35,3 Prozent, unter denjenigen, die das Ziel „Schaffung von Transparenz" verfolgten, ist ihr Anteil ebenso hoch (35,3%). An der Teilgruppe der „Netzwerkpartner in Teilprojekten" (n=218) haben die Weiterbildungseinrichtungen einen Anteil von 33,6 Prozent, sie stellen aber 38,4 Prozent derjenigen, die das Ziel „Schaffung von Transparenz" verfolgen.[17]

Auch auf der Ebene einzelner Lernender Regionen zeigt sich der hohe Stellenwert der „Schaffung von Transparenz über Bildungsmöglichkeiten" bei den jeweiligen Akteuren: Von zwei Ausnahmen abgesehen wurde es zu Beginn der Durchführungsphase in den regionalen Bildungsnetzen jeweils von mindestens einem Netzwerkpartner vertreten (vgl. Datenreport III, Tab. III.26). D.h., über alle Unterschiede hinsichtlich Netzwerkstruktur und -größe sowie regionaler Rahmenbedingungen hinweg erweist sich die Herstellung von Transparenz im Bildungsbereich als nahezu durchgängig anzutreffendes Ziel von Netzwerkaktivitäten in den Lernenden Regionen. Bei 27 Lernenden Regionen (37%) nannten jeweils 50 Prozent und mehr der an Teilprojekten mitwirkenden Netzwerkpartner u.a. dieses Handlungsfeld, was seine Bedeutung zusätzlich unterstreicht. Die Ergebnisse der Zweitbefragung ergeben ein ähnliches Bild: In allen 39 Lernenden Regionen wurde die „Schaffung von Transparenz" von mindestens einem Netzwerkakteur als Ziel verfolgt (vgl. Datenreport V, Tab. 15.1 in 29 Lernenden Regionen wurde dieses Ziel jeweils von drei Viertel oder mehr der Netzwerkakteure verfolgt.[18]

---

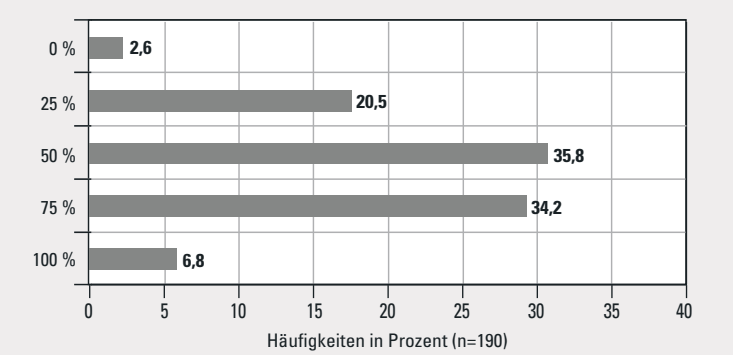
17 Schon den Ergebnissen der Erstbefragung dieser Lernenden Regionen zufolge engagierten sich 56,4 Prozent der in Teilprojekten mitwirkenden Weiterbildungseinrichtungen zu Beginn der Durchführungsphase im Handlungsfeld Transparenz gegenüber 48,9 Prozent aller Netzwerkpartner in Teilprojekten. Weiterbildungseinrichtungen stellten zu dem Zeitpunkt 40 Prozent der im Handlungsfeld Transparenz aktiven Netzwerkpartner in Teilprojekten, aber nur 34,7 Prozent der Netzwerkpartner in Teilprojekten insgesamt (vgl. Datenreport I, Tab. I.24 und I.25).

18 In der Erstbefragung dieser Teilgruppe von Lernenden Regionen (insgesamt 40, inkl. einer zwischenzeitlich aus dem Programm ausgeschiedenen Lernenden Region) wurde die

Angesichts der Tatsache, dass die Teilprojekte der Lernenden Regionen zum Zeitpunkt der zweiten Befragung bereits rund zweijährige Laufzeiten hinter sich hatten, wurde in diesem Rahmen zusätzlich nach dem Maß der Erreichung der mit den Teilprojekten und Maßnahmen verfolgten Ziele gefragt.

Bezogen auf die Erreichung des Ziels „Schaffung von Transparenz über Bildungsmöglichkeiten" ergab sich folgende Gesamteinschätzung der 190 Netzwerkakteure (aus 39 Lernenden Regionen der ersten Förderwelle), die hierzu Angaben gemacht haben (siehe Abbildung 6.1).[19]

Abbildung 6.1: Zielerreichung „Transparenz"



Wie bei anderen von den Netzwerkakteuren verfolgten Zielen auch (vgl. Datenreport V, Hist. V.3) zeigt sich in Bezug auf die Einschätzung des Grades der Zielerreichung eine Tendenz zur Mitte.

Auch bei der Betrachtung der Erreichung des Ziels „Schaffung von Transparenz" auf der Ebene der einzelnen Lernenden Regionen (vgl. Datenreport V, Hist. V.3) zeigt sich diese Tendenz zur Mitte, wobei allerdings die

Schaffung von Transparenz ebenfalls durchgängig jeweils von mindestens einem Netzwerkpartner vertreten: In 20 Lernenden Regionen (50%) gab jeweils mehr als die Hälfte der Netzwerkpartner in Teilprojekten dieses Handlungsfeld an (von allen Netzwerkpartnern in Teilprojekten: 48,9%, vgl. Datenreport I, Tab. I.24).

19 Von 204 Netzwerkakteuren wurde dieses Ziel genannt.

jeweils niedrigen Fallzahlen der Antwortenden zwischen einem und max. 17 Netzwerkakteur/en sowie die bei einzelnen regionalen Bildungsnetzen breite Streuung in den Einschätzungen (Standardabweichungen) in Rechnung zu stellen sind.

Angebote individueller Bildungsberatung

Obwohl der über Bildungsinformation zur Herstellung von mehr Transparenz hinausgehende Bedarf an Beratung ebenfalls unstrittig ist, erreichen Aktivitäten im Bereich der individuellen Bildungsberatung in den regionalen Bildungsnetzen nicht den Stellenwert von Transparenzmaßnahmen.

Ein Drittel (32%) der in Teilprojekten/Maßnahmen mitwirkenden Netzwerkpartner (n=588) aller in die Erstbefragung einbezogenen Lernenden Regionen gab als Handlungsfeld ihrer Aktivitäten im Rahmen „ihrer" Lernenden Region „individuelle Bildungsberatung" an (vgl. Datenreport III, Tab. III.24). Angesichts eines allgemein weit gefassten Begriffsverständnisses von Bildungsberatung einerseits und den breit gefächerten Einsatzfeldern von Beratung in den verschiedenen Bildungsbereichen, im Kontext von Bildungsmaßnahmen (z.B. als Lernberatung) oder im Rahmen expliziter Beratungsangebote/-stellen (z.B. als Laufbahn- oder Kompetenzentwicklungsberatung) andererseits dürften sich dahinter verschiedenste Formen und Ausprägungen verbergen. In der Rangfolge der Handlungsfelder insgesamt liegt „individuelle Bildungsberatung" im Mittelfeld an achter Stelle (bei insgesamt 17 Antwortmöglichkeiten).

In der zweiten Befragung der Netzwerkakteure der ersten Förderwelle nannten 161 Antwortende (53,7% von N=300) die „Entwicklung und Erprobung von Angeboten individueller Bildungsberatung" als Ziel (vgl. Datenreport V, Tab. V.15). Der entsprechende Anteil in der Teilgruppe der Netzwerkpartner in Teilprojekten fiel mit 54,6 Prozent (119 von 218) kaum höher aus. In der Rangfolge aller Handlungsfelder bzw. Ziele nahm Bildungsberatung damit ebenfalls einen mittleren sechsten bzw. siebten Platz (bei 15 Vorgaben) ein.[20]

20 In der Erstbefragung dieser Teilgruppe von Lernenden Regionen betrug der entsprechende Anteil 32,5 Prozent der Netzwerkpartner in Teilprojekten (n=317; vgl. Datenreport I, Tab. I.24). In der Rangfolge der Nennungen lag das Handlungsfeld „Individuelle Bildungsberatung" auf dem siebten Rang – allerdings bei zum Teil etwas anderen und mehr Vorgaben.

Wie schon beim Handlungsfeld bzw. Ziel „Transparenz“ sahen die betreffenden Netzwerkakteure (n=150 Antwortende) auch in Bezug auf die Entwicklung und Erprobung von Angeboten individueller Bildungsberatung das Innovative vor allem in der Verzahnung/Bündelung vorhandener Angebote (69,3%) und in der Zusammensetzung der Partner (68,7%).

Außer im Handlungsfeld individuelle Bildungsberatung engagierten sich zu Beginn der Durchführungsphase jeweils mehr als die Hälfte der betreffenden Netzwerkpartner aller 73 Lernenden Regionen (n=161) zugleich im Bereich „Schaffung von Transparenz“ (59,6%) bzw. „Analyse von regionalem Bildungsangebot und -bedarf“ (55,3%), Aufgabenstellungen, die traditionell eng mit trägerübergreifender Weiterbildungsberatung zusammenhängen. Fast ebenso viele nannten auch die „Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements“ (54,3%), was vor allem auf Angebote von Lernberatung im Kontext möglichst selbstgesteuerter Lernprozesse verweisen dürfte. Die Ergebnisse der Zweitbefragung in der Teilgruppe von Lernenden Regionen der ersten Förderwelle bestätigen tendenziell diese Affinitäten zu genannten anderen Zielen und Handlungsfeldern.[21]

Jeweils geringfügig häufiger, als es ihrem Anteil an den Netzwerkpartnern entsprach, betätigten sich zu Beginn der Durchführungsphase im Bereich „Individuelle Bildungsberatung“ wiederum die Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen (38,3% der in diesem Handlungsfeld aktiven Netzwerkpartner, vgl. Datenreport III, Tab. III.25), zudem noch sonstige gemeinnützige Einrichtungen (18,6%) sowie Schulen (12,8%). Im Unterschied zur Weiterbildungsberatung dürfte es bei Letzteren schwerpunktmäßig um das Angebot von Berufswahlberatung/Berufsorientierung im Kontext des Handlungsfelds Übergang Schule – Berufsausbildung – Beruf gehen, in dem sich erwartungsgemäß ein Großteil der in die regionalen Bildungsnetze eingebundenen Schulen engagierte (61%, vgl. Datenreport III, Tab. III.24 sowie Kapitel 5 dieses Berichts).

21 Von den Netzwerkakteuren, die sich im Handlungsfeld „Entwicklung und Erprobung von Angeboten individueller Bildungsberatung“ engagierten (n=161), verfolgten zugleich jeweils mehr als drei Viertel die Ziele „Schaffung von Transparenz über Bildungsmöglichkeiten“ (85,7%) bzw. „Analyse des regionalen Bildungsangebots und -bedarfs“ (75,8%). Fast ebenso häufig wurden in diesem Kontext außerdem die Ziele „Einsatz Neuer Medien“ (74,5%) sowie „Erhöhung der Bildungsbeteiligung mittels Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing“ und „Ansprache von Bildungsbenachteiligten“ (je 72%) genannt.

Bezogen auf einzelne Netzwerke wurde das Handlungsfeld den Ergebnissen der Erstbefragung zufolge in 66 von 73 Lernenden Regionen (90,4%) von mindestens einem Netzwerkpartner vertreten (vgl. Datenreport III, Tab. III.24). In 31 Regionen (42%) gaben jeweils mehr als ein Drittel der in Teilprojekten mitwirkenden Partner individuelle Bildungsberatung als Handlungsfeld dieser Teilprojekte an, in 17 regionalen Bildungsnetzen (23,3%) lag der entsprechende Anteil jeweils sogar bei mindestens der Hälfte der antwortenden Netzwerkpartner.

In der Zweitbefragung wurde bei den einbezogenen 39 Lernenden Regionen die „Entwicklung/Erprobung von Angeboten individueller Bildungsberatung" sogar in 38 Fällen von mindestens einem Netzwerkakteur als Ziel seiner Aktivitäten angegeben (vgl. Datenreport V, Tab. V.15.1). In 21 dieser regionalen Bildungsnetze (mit zum Teil allerdings sehr niedrigen Fallzahlen Antwortender) lag dabei der jeweilige Anteil der Netzwerkakteure, die dieses Ziel verfolgten, bei mindestens 60 Prozent. Sechs dieser Lernenden Regionen erreichten bereits in der Erstbefragung ähnlich hohe Werte.

Angaben zum Zielerreichungsgrad machten in der Zweitbefragung 147 der 161 Netzwerkakteure, die das Ziel „Individuelle Bildungsberatung" angegeben hatten (vgl. Datenreport V, Tab. V.15). Dabei schätzten jeweils knapp 30 Prozent der Antwortenden ein, mit den betreffenden Teilprojekten und Maßnahmen das Ziel – hier die „Entwicklung/Erprobung von Angeboten individueller Bildungsberatung" – bisher zu 25 Prozent, zu 50 Prozent bzw. zu 75 Prozent erreicht zu haben. Auf der Ebene einzelner Lernenden Regionen zeigt sich eine große Bandbreite der Einschätzungen zwischen weniger als 25 Prozent und 100 Prozent Zielerreichungsgrad.

Einrichtung von Service-Zentren

Unter Service-(Lern-/Bildungs-/Kompetenz-)Zentren lassen sich Einrichtungen verstehen, die für Bildungsinteressierte, aber auch für Netzwerkakteure und regionale Institutionen gebündelt verschiedene Angebote vorhalten (Kurse, Veranstaltungen, Lernmittel, Medien und E-Learning-Produkte für selbstgesteuertes Lernen) und Dienstleistungen wie Lernberatung und trägerübergreifende Bildungsinformation und -beratung erbringen.

Insgesamt gesehen hat die „Einrichtung von Service-(Lern-/Bildungs-/Kompetenz-)Zentren" als Handlungsfeld und Ziel von Netzwerkaktivitä-

ten nicht den Stellenwert wie die zuvor behandelten Bereiche. Zu Beginn der Durchführungsphase nannte nicht ganz ein Viertel (23,1%, n=136) der in Teilprojekten mitwirkenden Netzwerkpartner (n=588) aller einbezogenen 73 regionalen Bildungsnetze u.a. die Einrichtung solcher Zentren als Handlungsfeld. In der Rangfolge aller Handlungsfelder lag es daher nur im unteren Bereich an 12. Stelle (bei 17 Vorgaben) (vgl. Datenreport III, Tab. III.24).[22]

In der Zweitbefragung von Lernenden Regionen der ersten Förderwelle am Anfang der zweiten Hälfte der Durchführungsphase fiel der entsprechende Anteil (wie schon bei den anderen Handlungsfeldern bzw. Zielen, s.o.) höher aus: Von allen Netzwerkakteuren waren es 44 Prozent (132 von N=300, vgl. Datenreport V, Tab. V.15), von den Netzwerkpartnern in Teilprojekten 44,5 Prozent (97 von n=218).

Die „Verzahnung/Bündelung von Angeboten" (70,6%) sowie die „Zusammensetzung der Partner" (64,3%) wurden wiederum von den Akteuren auch in diesem Komplex als die zentralen innovativen Aspekte ihrer Teilprojekte hervorgehoben (n=126 Antwortende).

Dass die im Rahmen der Lernenden Regionen eingerichteten Service-Zentren verschiedenste Funktionen im Bereich der Bildungsinformation und -beratung sowie der Lernunterstützung/-beratung wahrnehmen (wollen), unterlegen auch die Befragungsergebnisse, wonach jeweils mehr als die Hälfte der Netzwerkpartner, die sich in Service-Zentren engagieren (n=136), zugleich auch die Handlungsfelder „Entwicklung/Erprobung neuer Lernarrangements" (61,8%), „Schaffung von Transparenz" (57,4%) sowie „Individuelle Bildungsberatung" (53,7%) für sich reklamierten. Aufgrund etwas anders strukturierter Vorgaben bestätigt sich dieses Ergebnis in der Zweitbefragung zumindest für das Handlungsfeld/Ziel „Schaffung von Transparenz" (genannt von 119, d.h. 90,2% von n=132 Netzwerkakteuren).[23]

22 In der ersten Erhebung unter den zweimal befragten Lernenden Regionen der ersten Förderwelle waren es von den in Teilprojekten mitwirkenden Netzwerkpartner etwas mehr als ein Viertel (26,2% von 317), die ihre Teilprojekte u.a. diesem Handlungsfeld zurechneten (vgl. Datenreport I, Tab. I.24).

23 Darüber hinaus wurden dort relativ häufig der „Einsatz Neuer Medien" (110 = 83,3%) und die „Erhöhung der Bildungsbeteiligung mittels Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing" (103 = 78%) genannt.

Mit Blick auf die Ebene einzelner regionaler Bildungsnetze zeigen die Ergebnisse der Erstbefragung aller 73 Lernenden Regionen, dass in 58 Fällen (79,5%) die Einrichtung von Service-Zentren jeweils von mindestens einem antwortenden Netzwerkpartner aktiv betrieben wurde (vgl. Datenreport III, Tab. III.26). In 19 regionalen Bildungsnetzen betrug der Anteil sich in diesem Feld engagierender Netzwerkpartner in Teilprojekten sogar jeweils mehr als ein Drittel.

In der Zweitbefragung von 39 Lernenden Regionen aus der ersten Förderwelle zu Beginn der zweiten Hälfte der Durchführungsphase fielen die entsprechenden Anteile noch höher aus: In 35 Fällen (89,7%) gab jeweils mindestens ein Netzwerkakteur an, das Ziel „Einrichtung von Service-Zentren" zu verfolgen (vgl. Datenreport V, Tab. V.15.1). In 20 regionalen Bildungsnetzen (51,3%) führte jeweils mindestens die Hälfte der Akteure (u. a.) dieses Ziel für ihre Teilprojektaktivitäten an.[24]

120 Netzwerkakteure machten zusätzlich Angaben zum Zielerreichungsgrad. Auffällig ist hierbei, dass im Vergleich zu den Ergebnissen für andere Aktivitäten, mit einem Anteil von knapp einem Viertel relativ viele Akteure das Ziel, Service-Zentren einzurichten, bereits als vollständig erreicht betrachteten. Insgesamt tendiert das Ergebnis aber wiederum zur Mitte (50%-Marke) (vgl. Datenreport V, Tab. V.15).

6.2 Ergebnisse der Dokumentenanalysen und Fallstudien

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die Anträge, die Sachberichte für die Durchführungsphase, die Auftritte im Internet, die Fallstudien in 12 Lernenden Regionen der ersten und zweiten Förderwelle sowie die ergänzenden Telefoninterviews mit Verantwortlichen für das Handlungsfeld Beratung in ausgewählten regionalen Bildungsnetzen (Anfang 2004). Auf der Basis der Auswertung dieser Quellen lassen sich die Teilprojekte und Maßnahmen der Lernenden Regionen im Handlungsfeld Information und Beratung verschiedenen Ansätzen zuordnen, die sich insbesondere anhand der konkreten Begründungs-

24 In der Erstbefragung dieser Teilgruppe von Lernenden Regionen wurde das Handlungsfeld „Service-Zentrum" in 32 von 40 Netzwerken (80%) von mindestens einem in Teilprojekten mitwirkenden Partner angegeben (vgl. Datenreport I, Tab. I.26). Jeweils mehr als ein Drittel der Netzwerkpartner nannten es in 13 Lernenden Regionen (32,3%).

zusammenhänge, Zielsetzungen und Aktivitäten voneinander abgrenzen lassen:

- Bereitstellung von Informationen über Bildungs- und Lernangebote zur Herstellung von Transparenz – regionale Bildungsdatenbanken,
- Vernetzung regionaler Bildungsberatungsangebote,
- Einrichtung neuer Beratungsdienste,
- Neue Durchführungsarten – Telefon- und vor allem Onlineberatung,
- Neue Instrumente – Kompetenzmessung,
- Qualifizierung von Beratungspersonal.

Diese Systematik strukturiert die folgende Darstellung und Diskussion der Netzwerkaktivitäten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass von den Lernenden Regionen nicht selten mehrere Ansätze gleichzeitig und in Kombination verfolgt werden.[25]

Regionale Bildungsdatenbanken

Wie die Ergebnisse der schriftlichen Befragung verdeutlichen, ist die Herstellung von Transparenz über das regionale Bildungsangebot Anliegen aller Lernenden Regionen, um Interessierten einen besseren Überblick zu verschaffen, ihnen damit den Zugang zu Bildungs- und Lernmöglichkeiten zu erleichtern und sie beim Treffen fundierter Bildungsentscheidungen zu unterstützen.

Schon die Homepages der Lernenden Regionen und die vielfach eingerichteten Bildungsportale leisten hierzu einen wichtigen Beitrag, indem dort aufbereitete Informationen bereitstehen und Bildungsinteressierte über Links auf weitere entsprechende Internet-Seiten geführt werden.

Darüber hinaus gehört die Entwicklung von regionalen Bildungsdatenbanken, in denen Daten von Anbietern und Angeboten systematisch und möglichst umfänglich erfasst, strukturiert abgelegt und einer gezielten Suche durch verschiedene Nutzerkreise zugänglich gemacht werden, bei der Mehrheit der Lernenden Regionen zum Angebotsprofil.

25 Auch gibt es interessante innovative Konzepte einzelner Lernenden Regionen, die aufgrund der übergreifenden Betrachtung in dieser Synopse nicht angemessen gewürdigt werden können.

Bildungsdatenbanken sind an sich nichts Neues. Seit Ende der 1980er Jahre ist in der Bundesrepublik verstärkt der Aufbau von Weiterbildungsdatenbanken zu verzeichnen, befördert durch entsprechende Empfehlungen der Konzertierten Aktion Weiterbildung (vgl. Konzertierte Aktion Weiterbildung 1989 und 1990). Aktuell gibt es im Bundesgebiet über 100 Bildungsdatenbanken (vgl. Plum 2004, S. 8). Sie weisen unterschiedliche Profile auf, d.h., sie haben zum Teil thematische Schwerpunkte und richten sich an bestimmte Zielgruppen. Insbesondere differieren sie hinsichtlich ihres räumlichen Geltungsbereichs, wobei im Allgemeinen zwischen überregionalen (bundes- und landesweiten) und regionalen Datenbanken unterschieden wird.

Allgemeine Vorzüge regionaler Datenbanken, wie sie die Lernenden Regionen aufbauen, werden darin gesehen, dass sie – im Vergleich zu überregionalen Systemen – landesspezifische gesetzliche Rahmenbedingungen und vor allem regionale Bedürfnisse und Besonderheiten des Bildungsmarktes besser berücksichtigen können. Untersuchungen des Bildungsmarktes und damit die Sicherstellung der Aktualität, Vollständigkeit und Richtigkeit der verwalteten Daten sind leichter möglich. Die zu erfassenden Datenmengen sind geringer, was eine größere Gewähr für vollständige Erfassung und kontinuierliche Datenpflege bietet (vgl. Eckert 1997, S. 87). Die zugleich gesehene Gefahr, auf regionaler Ebene inkompatible „Insellösungen“ zu produzieren, die nicht anschlussfähig sind an überregionale Datenbanksysteme, besteht in Bezug auf die Lernenden Regionen u.E. nicht angesichts der entstandenen Regionen übergreifenden Kooperation („Taskforce Bildungsdatenbanken“), der Zusammenarbeit mit InfoWeb Weiterbildung sowie der Beteiligung an der Entwicklung gemeinsamer Mindeststandards für Weiterbildungsdatenbanken (Public Available Specification – PAS).

Je nach Nutzerkreis können Datenbanken verschiedene Funktionen erfüllen. Mit zunehmender Verbreitung neuer Informationstechnologien in der Bevölkerung nimmt die Bedeutung von über das Internet zugänglichen Datenbanken als Informationsquelle für Bildungsinteressierte zu. Auf ihre Bedeutung im Zusammenhang mit Bildungsberatung hat ebenfalls die KAW schon vor Jahren hingewiesen (vgl. Konzertierte Aktion Weiterbildung 1990): Durch ein höheres Informationsniveau und die Entlastung von eigenen Recherchen kann der Rückgriff auf Datenbanken die Effektivität von Beratung steigern. Durch statistische Aufbe-

reitungsmöglichkeiten der Daten können sie zur Ausweisung von Defiziten und somit als Planungsinstrumente und für Trägerberatung genutzt werden. Als Kooperations- und Koordinierungsinstrumente erleichtern sie die Zusammenarbeit mit Bildungsträgern und anderen Beratungsdiensten. Für Bildungsanbieter kann die Präsenz in Datenbanken imagefördernd wirken und als Marketinginstrument genutzt werden (vgl. Döbber 1999, S. 771ff.).

Voraussetzung dafür, dass Datenbanken die ihnen zugeschriebenen Funktionen erfüllen, ist allerdings, dass sie bestimmten Qualitätskriterien entsprechen, d.h. insbesondere möglichst vollständig den Bildungsmarkt im Geltungsbereich abbilden und Gewähr für die Aktualität, die Zuverlässigkeit und eine hinreichende Tiefe der Informationen bieten. Dass in dieser Hinsicht allerdings nach wie vor Defizite bestehen, darauf hat der 2003 durchgeführte Test von Weiterbildungsdatenbanken der Stiftung Warentest eindrücklich hingewiesen (vgl. test 2003, H. 6).

Wie bereits oben angeführt, befasst sich die Mehrheit der Lernenden Regionen mit dem Aufbau von Bildungsdatenbanken. Die Bestandsaufnahme des PT-DLR (Stand: 09/2004; vgl. hierzu und zum Folgenden inform 10/2004) ergab, dass in 43 der 72 Lernenden Regionen[26] Bildungsdatenbanken betrieben werden bzw. werden sollen – z.T. eingebunden in die ebenfalls in zahlreichen Lernenden Regionen eingerichteten Informations-/Bildungs- oder Lernportale im Internet.[27]

Bei den betreffenden regionalen Bildungsnetzen handelt es sich – gemessen an ihrem jeweiligen Anteil an den Lernenden Regionen insgesamt – überproportional häufig um mittlere und große bzw. in verstädterten Räumen ansässige Netzwerke. Wie nicht anders zu erwarten, bildet in einigen dieser Lernenden Regionen das Handlungsfeld „Information und Beratung" den Kern der Aktivitäten bzw. einen Schwerpunkt im Aufgabenprofil (z.B. Bodensee, Heilbronn-Franken, Rhein-Neckar, Schwandorf, Metropolregion Hamburg, Waldeck-Frankenberg, Köln).

26 Inkl. der Lernenden Region Rhein-Neckar, die zum Erhebungszeitpunkt nicht mehr über das Programm gefördert wurde.

27 Eine Lernende Region (Landkreis Emmendingen) hat mittlerweile von diesem Vorhaben Abstand genommen.

Erst 15 dieser Datenbanken, d.h. gut ein Drittel, waren zum Erhebungszeitpunkt online; bis auf eine wurden diese in Lernenden Regionen der ersten Förderwelle aufgebaut. Neun Datenbanken befanden sich in der Testphase (davon zwei von regionalen Bildungsnetzen der zweiten Förderwelle), 19 Datenbanken waren noch im Stadium der Entwicklung und Planung – durchgängig in Lernenden Regionen der zweiten Förderwelle. Bei 32, also drei Viertel der Datenbanken, handelt es sich um Kursdatenbanken mit Angaben zu den Angeboten verschiedener Anbieter, acht Datenbanken sind als Anbieterdatenbanken mit Angaben zu deren Profil, Angeboten und Kontaktdaten konzipiert. Bei den übrigen drei war die Ausrichtung noch nicht entschieden.

In einigen der hier mitgerechneten Fälle wird – sinnvollerweise – mit regional oder im Land bereits bestehenden Datenbanken zusammengearbeitet (z.B. in Bremen, Hessen, Köln, Leipzig); in der Metropolregion Hamburg geht es explizit um die Erweiterung der WISY-Datenbank auf angrenzende Regionen Schleswig-Holsteins.

Über den erreichten Grad der Vollständigkeit im Umfang der erfassten Anbieter bzw. Angebote enthalten die vorliegenden Unterlagen keine Informationen. Die Antworten in der zweiten schriftlichen Befragung von Lernenden Regionen der ersten Förderwelle zum Grad der Erreichung des Ziels „Schaffung von Transparenz“ (s.o.) lassen allerdings darauf schließen, dass die regionalen Bildungsnetze im zweiten Teil der Durchführungsphase noch erheblichen Aufwand zu betreiben haben, um aus der Perspektive von Nutzer/inne/n tatsächlich ihren Anspruch und damit das wesentlichste Qualitätsmerkmal von Datenbanken zu erfüllen, möglichst umfassende Informationen über das regionale Bildungsangebot bereitzustellen.

Davon nicht unabhängig ist die Aufgabe der Lernenden Regionen zu sehen, den Fortbestand der Datenbanken über die Förderphase hinaus sicherzustellen und diesbezüglich möglichst kostengünstige und sich selbst tragende Finanzierungsmodelle zu entwickeln. Hier setzen die Lernenden Regionen primär auf dezentrale Lösungen, bei denen die regionalen Bildungsnetze als Betreiber, Betreuer und Vermarkter ihrer Datenbank fungieren, die Anbieter selbst ihre Daten einspeisen und pflegen und hierfür die regionalen Bildungsnetze die technischen Voraussetzungen zur Verfügung stellen. Für die Aufnahme der Angaben in die Datenbank wird eine Gebühr erhoben.

Dieses Modell impliziert eine breite Akzeptanz von Datenbanken und den damit verknüpften Bildungsportalen auf Seiten der Bildungsanbieter als Marketinginstrument und die Schaffung von entsprechenden Anreizen und Serviceleistungen. Hierzu zählen neben der Minimierung des zusätzlichen Aufwands für die Anbieter u.a. der höhere Verbreitungsgrad des Angebots durch Verlinkung mit anderen Portalen und überregionalen Datenbanken, die Nutzung für eigene Angebotsverwaltung und -planung sowie für Bedarfsanalysen und die Integration von trägerübergreifender Beratung (vgl. Köhler 2004).

Ob derartige Modelle greifen, um Transparenz am Bildungsmarkt möglichst umfänglich zu gewährleisten, lässt sich erst längerfristig beurteilen. Kritiker, die von einem im öffentlichen Interesse liegenden Informationsauftrag von Datenbanken ausgehen, bezweifeln, dass über Erfassungsgebühren und damit über den Markt finanzierte Inhalte die Datenbanken diesen Auftrag erfüllen können. Aus deren Sicht bieten solche Datenbanken keine Gewähr für die maßgeblichen Leistungsmerkmale Zuverlässigkeit, Vergleichbarkeit und definierte Informationsqualität (vgl. Voss 2004).

Vernetzung regionaler Bildungsberatungsangebote

Die Einbindung und damit die Vernetzung vorhandener regionaler Bildungsberatungsstellen in die Lernenden Regionen können als übergreifende Zielsetzung aller Netzwerke betrachtet werden, stellen solche Einrichtungen doch generell einen wichtigen Akteurstypus in Bezug auf die Förderung lebensbegleitenden Lernens dar. Es lässt sich aber eine Reihe von Lernenden Regionen ausmachen, die in ihrem Aufgabenprofil einen Schwerpunkt gesetzt haben, um explizit die regionale *Beratungs*infrastruktur im Bildungsbereich nutzerorientiert zu verbessern. Zu nennen sind hier die Lernenden Regionen Heilbronn-Franken, Mannheim, Hamburg-Harburg, Waldeck-Frankenberg, Main-Kinzig+Spessart, BELOS, Oldenburger Land und Köln.

Ausgangspunkt dieser Netzwerke ist die Überlegung, dass es in ihren Regionen bereits ein breites und im Prinzip hinreichendes Angebot unterschiedlichster Beratungsstellen zu Fragen des lebenslangen Lernens gibt, dieses aber v.a. aus der Nutzerperspektive dahingehend als defizitär einzuschätzen ist, dass es nicht hinreichend bekannt ist und sich als intransparent erweist. Nicht nur die Intransparenz des Bildungsangebots

selbst wird demnach als Hemmnis für den Zugang zu Lern- und Bildungsmöglichkeiten verstanden, sondern auch die Unkenntnis bzw. fehlende Informationen über vorhandene Orientierungs- und Entscheidungshilfen. Dieses Defizit greifen die Lernenden Regionen auf und entwickeln neue Modelle und Instrumente, Ratsuchenden die vorhandenen Beratungsmöglichkeiten nahe zu bringen. Hinzu kommen Überlegungen zur längerfristigen Finanzierbarkeit der entwickelten Maßnahmen nach Ende der Förderung: D.h., selbst dort, wo die Einrichtung neuer trägerübergreifender Beratungsdienste im Prinzip für sinnvoll und bedarfsgerecht erachtet wird, wird v.a. aus finanziellen Erwägungen heraus davon Abstand genommen und auf die Nutzung und Bündelung vorhandener Ressourcen gesetzt.

Die Aktivitäten der Lernenden Regionen, die diesen Ansatz verfolgen, konzentrieren sich darauf, regionale Beratungseinrichtungen ins Netzwerk einzubinden und Informationen über regionale Beratungsangebote im Bereich lebenslangen Lernens zu sammeln, der Öffentlichkeit diese Informationen in systematisierter Form zur Verfügung zu stellen und Hilfen beim Auffinden von Beratung anzubieten. Öffentlichkeit über Beratungsangebote wird durch die Streuung von Printmedien (z.B. Flyer) ebenso hergestellt wie durch die äußere Kenntlichmachung von Beratungsstellen durch ein gemeinsames Label. Eine besondere Rolle spielt aber zweifelsohne die Nutzung der neuen IuK-Technologien. Auf den Internetseiten der betreffenden Lernenden Regionen werden Ratsuchenden verschiedene Suchmöglichkeiten nach für sie geeigneten Beratungsangeboten gegeben. Diese Suchmöglichkeiten umfassen „intelligente“ Informationssysteme, die anhand der Angaben der Ratsuchenden für eine weitergehende Beratung in Frage kommende Institutionen ausweisen. Ergänzt werden solche Informationssysteme durch FAQ-Funktionen (Antworten auf häufig gestellte Fragen) und Möglichkeiten, per Mail oder telefonisch weitere Unterstützung bei der Suche zu bekommen.

In der Regel sollen bei diesem Ansatz Beratungsangebote für verschiedenste Zielgruppen von Ratsuchenden (Einzelpersonen, Institutionen und Betriebe) und bezogen auf alle Bildungsbereiche eingebunden und ausgewiesen werden. Auch sind explizit nicht nur Rat suchende „Endverbraucher“ im Blick, sondern auch Berater/innen und andere Multiplikator/inn/en, für die Informationen über (andere) regionale Beratungsangebote ein wichtiges Hilfsmittel für die eigene (Beratungs-)Arbeit darstellen.

Zum Selbstverständnis der Beratungsanbieter in den Lernenden Regionen und zu ihren jeweiligen Beratungskonzepten lassen sich den der wissenschaftlichen Begleitung zugänglichen Quellen nur wenige Hinweise entnehmen. Demnach wird in einigen regionalen Bildungsnetzen im Interesse von Ratsuchenden Wert darauf gelegt, dass sich die an ihrem Beratungsnetzwerk beteiligten Einrichtungen zur Trägerneutralität ihres Beratungsservice verpflichten.[28] Ob dieser Anspruch allerdings eingehalten wird, bleibt mangels realer Kontrollmöglichkeiten (auch für das jeweilige Netzwerkmanagement) faktisch eine offene Frage. Weitergehende Übereinkünfte hinsichtlich (theoretischer) Beratungskonzepte und -funktionen bestehen in der Regel nicht. In einigen Fällen sollen sich Anlaufstellen für Ratsuchende explizit lediglich und unter Rückgriff auf das Bildungsportal ihrer Lernenden Region auf eine Orientierungshilfe beschränken, keine tiefer gehende persönliche Einzelberatung leisten und Ratsuchende bei Bedarf an Fachberatungsstellen verweisen.

Auf Seiten der in die regionalen Bildungsnetze eingebundenen und als Beratungseinrichtungen ausgewiesenen Institutionen bedarf die Realisierung dieses Ansatzes im Prinzip keines zusätzlichen Personals, besteht sein wesentliches Merkmal doch gerade darin, vorhandene Beratungsressourcen besser zu nutzen. Wohl aber bedarf die Umsetzung zum einen zusätzlicher, v.a. personeller Ressourcen auf der Netzwerkebene, um die Versorgung mit aktuellen Informationen zum Beratungsangebot und den Informationsaustausch mit den Berater/inne/n kontinuierlich zu gewährleisten. Zum anderen bedarf es aber auch personeller und zeitlicher Kapazitäten, um zentral eingehende Anfragen von Ratsuchenden zeitnah zu bearbeiten und die angestrebte „Katalysator- oder Clearingstellen-Funktion“ im „Beratungsdschungel“ wahrnehmen zu können. Damit setzt auch diese Form des Supports bereits Beratungskompetenzen bei den dafür Zuständigen voraus. Längerfristig finanziert werden sollen diese Ressourcen überwiegend über Mitgliedsbeiträge in den Netzwerken.

28 Ein diesbezüglich genannter Minimalkonsens besteht z.B. darin, dass bei Bildungseinrichtungen tätige Berater/innen zumindest dann auf Bildungsangebote anderer Anbieter hinzuweisen haben, wenn in ihrer eigenen Einrichtung selbst keine geeignete Maßnahme vorgehalten wird.

Beispiel: Vernetzte Beratung mit Lotsendienst der Lernenden Region Köln
Im Rahmen des Bildungsportals der Lernenden Region Köln wird eine Datenbank mit Informationen zu über 70 Kölner Beratungsstellen in den Bereichen Bildungs-, Weiterbildungs- und Berufsberatung betrieben. Die Informationen zu ihrem Angebot, den Sprechzeiten und Ansprechpartner/inne/n halten die Beratungsstellen selbst aktuell. Finden Ratsuchende anhand vielfältiger Abfragemöglichkeiten in der Datenbank selbst nicht die für sie passende Beratungsstelle, können sie sich per Mail, telefonisch oder persönlich an den Lotsendienst der Lernenden Region wenden, der dann nach Klärung der Anliegen an eine geeignete Stelle weitervermittelt.
Die Wahrnehmung dieser spezifischen Clearingstellen-Funktion für die Netzwerkpartner ist akzeptiert und mit den wichtigsten Beratungseinrichtungen in besonderen Vereinbarungen explizit geregelt.
Im Bereich der Laufbahnberatung, in dem sich ein durch vorhandene Beratungsangebote nicht abgedeckter Beratungsbedarf gezeigt hat, hält das Netzwerk ein eigenes Beratungsangebot vor.

Bereitstellung neuer Beratungsdienste

Einige Lernende Regionen gehen über den vorgestellten (Vernetzungs-)Ansatz (mit Lotsenfunktion) hinaus und etablieren zusätzlich neue Dienste für persönliche Beratung zu Fragen von Bildung und Lernen.[29] Ausgangspunkt dieser Aktivitäten ist ein aus Sicht der Akteure bisher nicht ausreichend abgedeckter Bedarf an mehr oder weniger umfassenden Orientierungs- und Entscheidungshilfen in der Region bzw. ein Bedarf in bestimmten inhaltlichen und/oder zielgruppenspezifischen Segmenten.

Die Bereitstellung neuer Beratungsdienste durch Lernende Regionen erfolgt idealtypisch in zwei Formen, die in einigen Fällen miteinander kombiniert werden (sollen):

(a) Die neue Serviceleistung Beratung wird an andere Tätigkeiten oder Dienstleistungen angebunden und insofern nicht nur von expliziten Bildungs- und/oder Beratungseinrichtungen wahrge-

29 Diesem Kreis zugeordnet werden können die Lernenden Regionen Bodensee, Schwandorf, Cham, Berlin-Brandenburg, Bremen, Lausitz, Elbe-Elster, Frankfurt-Hanau-Offenbach, ROBIN, Aachen, Mainz, Leipzig, PONTES, Südliches Sachsen-Anhalt, Drei-Länder-Eck, Neumünster und Rennsteig-Rhön.
Hinsichtlich der Charakteristika dieser Lernenden Regionen lassen sich keine übergreifenden Gemeinsamkeiten konstatieren: Vertreten sind Netzwerke mit sehr unterschiedlich großem Aktionsradius in räumlich sehr verschieden strukturierten Regionen der alten und der neuen Länder, die teils eher niedrige, teils auch relativ hohe Arbeitslosenquoten aufweisen. Und auch in Bezug auf die Anzahl der in die Netzwerke einbezogenen Partner ist keine bestimmte Tendenz erkennbar.

nommen. Beteiligte Einrichtungen erweitern damit ihr Angebotsspektrum um die Dienstleistung Bildungsinformation und -beratung und gewinnen dadurch aus ihrer Sicht an Attraktivität für ihre Kund/inn/en. Bei dieser Strategie geht es den Lernenden Regionen im Wesentlichen um den Aufbau eines regional flächendeckenden Netzes von dezentralen, wohnortnahen und trägerübergreifend angelegten Anlaufstellen für die regionale Bevölkerung, deren Inanspruchnahme für Ratsuchende – zumindest bisher – kostenlos ist. Ziel ist (ebenfalls) die Erleichterung des Zugangs zu Beratung und damit auch zu Bildung. In einigen Fällen bildet dieses „Beratungsnetzwerk" gewissermaßen den Kern der jeweiligen Lernenden Region und ihrer Aktivitäten.

(b) Es werden neue explizite Beratungsstellen eingerichtet, deren Hauptaufgabe die Beratung zu Fragen von Bildung und Lernen darstellt. Neben Beratungsstellen für Bildungsinteressierte im Allgemeinen reicht die Bandbreite von niedrigschwelligen, explizit Laufkundschaft ansprechenden „Lernläden" (Lernnetz Berlin-Brandenburg) über thematisch orientierte Angebote (Bodensee) und „euregional" ausgerichtete Beratungsstellen in Grenzregionen (Aachen, Lausitz) bis hin zu Beratungsstellen, die sich ausschließlich oder schwerpunktmäßig an bestimmte Zielgruppen wie Frauen (Mainz), Mitarbeiter/innen von Betrieben (Bremen), Migrant/inn/en (Frankfurt), Arbeitslose oder Ehrenamtliche (Elbe-Elster, PONTES) wenden.

Im Falle der an andere Aufgaben angelagerten Beratungsdienste sollen die Berater/innen als erste persönliche Ansprechpartner/innen für Bildungsfragen von Ratsuchenden fungieren, Basisinformationen vermitteln, z.T. zumindest eine Situations-/Problemanalyse vornehmen und auf dieser Grundlage Ratsuchende mit weiterführenden Informationen versorgen bzw. bei Bedarf an ein umfassenderes Bildungsberatungsangebot bzw. einen speziellen Fachdienst weitervermitteln.

Explizite trägerübergreifende Beratungsstellen bzw. -zentren dagegen haben von ihrem Beratungsumfang und -ansatz her in der Regel den Anspruch, die ganze Bandbreite von der reinen Informationsvermittlung bis hin zur tiefergehenden persönlichen Einzelberatung abzudecken. Die dabei praktizierten Beratungsformen und zugrunde gelegten (theoretischen) Konzepte und Begriffe variieren und spiegeln die beim

Thema Bildungsberatung insgesamt vorherrschende Vielfalt sowie die damit einhergehenden Unschärfen wider. Zum Angebotsspektrum gehören Lern- und Laufbahnberatung, Bildungs- und Weiterbildungsberatung, Kompetenz- bzw. Kompetenzentwicklungsberatung, Berufswegbegleitung und -planung. Gemeinsam ist den Konzepten ein Beratungsverständnis, das sich durch folgende Prinzipien auszeichnet: ein an der Person, den Interessen und Kompetenzen des/der Ratsuchenden orientierter ganzheitlicher Ansatz, ein Rollenverständnis im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe und die Ergebnisoffenheit des Beratungsprozesses. Zudem beziehen sich Bildungsinformationen im Kontext von Beratung nicht nur auf formale Bildungsangebote, sondern umfassen zumeist explizit auch informelle und selbstgesteuerte Lernmöglichkeiten.

Neben der Individualberatung umfasst das Aufgabenspektrum zudem die Durchführung von Gruppenberatungen in verschiedenen Kontexten und von eigenen themenspezifischen (Bildungs-)Veranstaltungen. Darüber hinaus wird zum Teil wie beim „klassischen" Konzept kommunaler Bildungs- und Weiterbildungsberatung die Wahrnehmung von „systembezogenen" Funktionen angestrebt, d.h. die Beratung von Bildungseinrichtungen mit dem Ziel der Rückkoppelung von Bildungsbedarfen, die vom vorhandenen Angebot nicht abgedeckt werden, und der Abstimmung des Angebots mit Bildungsanbietern. Zu erwähnen ist schließlich die in einigen Fällen (z.T. in Kooperation mit anderen Netzwerkpartnern) zum Angebot gehörende (Qualifizierungs-)Beratung von Betrieben (KMU).

Zum Zeitpunkt der Erstellung der Anträge für die zweite Hälfte der Durchführungsphase der Lernenden Regionen der ersten Förderwelle und der Durchführung der Telefoninterviews Anfang 2004 liefen die Beratungsangebote überwiegend erst wenige Monate, und die Nachfrage war noch nicht systematisch erfasst und dokumentiert, sodass zur Frage der Inanspruchnahme nur punktuell konkrete Zahlen und zumeist eher Tendenzaussagen berücksichtigt werden können. Demnach zeichnet sich aus Sicht der Verantwortlichen eine zufriedenstellende Nachfrage nach Beratung ab. Die Zusammensetzung und die Anliegen der Ratsuchenden variieren nicht nur zwischen den Lernenden Regionen, sondern auch zwischen Anlauf- und Beratungsstellen innerhalb einer Lernenden Region. Übergreifend lassen sich grob verallgemeinernd folgende Trends ausmachen: Bei den Ratsuchenden handelt es sich mehr-

heitlich um Frauen, häufig so genannte Wiedereinsteigerinnen nach der Familienphase. In (Teil-)Regionen mit einem hohen Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund stellt diese Personengruppe einen beachtlichen Anteil der Ratsuchenden. Als zentrales Beratungsanliegen erweist sich die berufliche Neu- oder Umorientierung, je nach Region häufig im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit und der Suche nach einer öffentlich geförderten Weiterbildungsmaßnahme.

Vor allem die Beratungsleistungen der als erste Anlaufstellen für Ratsuchende fungierenden Einrichtungen werden von vorhandenem und hauptamtlich für andere Aufgaben zuständigem Personal von Netzwerkpartnern zusätzlich erbracht. Insofern werden hierfür faktisch keine weiteren Personalressourcen und entsprechenden Mittel benötigt. Anders gestaltet sich dagegen die Situation bei neuen Beratungsdiensten im Zusammenhang mit anderen Teilprojektaktivitäten und bei den neu geschaffenen Beratungsstellen, die ausschließlich Beratungsaufgaben wahrnehmen. Hier kommt im Rahmen des Programms finanziertes und befristet eingestelltes Personal zum Einsatz.[30] Insbesondere hinsichtlich der von diesem Personal erbrachten Beratungsleistungen stellt sich die Frage der Nachhaltigkeit im Sinne der längerfristigen Finanzierung nach Auslaufen der Förderung durch das Programm. Den vorliegenden schriftlichen Materialien und den geführten Interviews zufolge werden in den Lernenden Regionen hierzu zumeist Kombinationen verschiedener möglicher Maßnahmen diskutiert und praktisch angegangen. Dazu gehören die Erschließung weiterer öffentlicher Fördermittel, die finanzielle Beteiligung von Bildungsanbietern und Beiträge von Netzwerkpartnern. Daneben kommen Modelle ins Spiel, die als Finanzierungsquellen für Bildungsberatung in der Bundesrepublik bislang keine Rolle gespielt haben (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 43ff.), wie Mittel aus Spenden und Sponsoring und insbesondere die Erhebung von Beratungsgebühren – zumindest für bestimmte Gruppen von Ratsuchenden. In Bezug auf Bildungsbenachteiligte wird dies von den telefonisch Interviewten mehrheitlich explizit ausgeschlossen. Zu erwähnen ist schließlich

30 Punktuell (Leipzig) sind die Mitarbeiter/innen auf ABM-Basis beschäftigt, so dass die Befristungen kürzer ausfallen als die zweijährigen Bewilligungszeiträume der (Teil-)Projekte der Lernenden Regionen und zwischenzeitliche Personalwechsel notwendig werden. Auch der Einsatz von Beratungskräften auf Basis der so genannten „Ein-Euro-Jobs“ ist vorgesehen (Südliches Sachsen-Anhalt).

auch die Erbringung von Beratungsleistungen im Auftrag der Agentur für Arbeit angesichts veränderter Förderstrukturen im Zusammenhang mit den Hartz-Reformen.

Beispiel: Das L-Punkt-Konzept der Lernenden Region Bodensee
Die Lernende Region Bodensee etabliert in den drei auf deutscher Seite an den Bodensee angrenzenden Landkreisen ein umfangreiches Netz von Lernservice-Stellen, den so genannten „L-Punkten", mit einem trägerübergreifenden, gestuften und thematisch ausdifferenzierten Informations- und Beratungsangebot, das sich an alle bildungsinteressierten Bürger/innen und Gäste der Region wendet.
Die L-Punkte „INFO" halten ein Basisangebot aus Information, Informationsgespräch und Vermittlung bei weitergehendem Beratungsbedarf vor. Diese ersten Anlaufstellen für Ratsuchende sind bei wohnortnahen Institutionen wie Bibliotheken, Stadtteiltreffs u.Ä. angesiedelt und können auf die Informationsplattform und die Datenbank der Lernenden Region zugreifen. L-Punkte „SPEZIAL" stehen in enger Verbindung mit den Teilprojekten des Netzwerks und bieten über das Basisangebot hinaus entsprechende fachspezifische Beratung z.B. für Jugendliche oder Eltern. Der in jedem Landkreis vorhandene L-Punkt „Beratungszentrum" bedient die Nachfrage nach umfassender Orientierungs-, Lern- und Kompetenzberatung. Zumindest für diese zuletzt genannten Formen der Beratung ist an die Erhebung einer Gebühr gedacht.
Die Träger der L-Punkte verpflichten sich zur Einhaltung bestimmter Qualitätsstandards (u.a. Gestaltung und technische Anforderungen, Teilnahme des Personals an Schulungen und am Arbeitskreis Lernservice).

Telefon- und Online-Beratung

Eine weitere Strategie der Lernenden Regionen zur Verbesserung des Beratungsangebots ist die Erweiterung der Durchführungsarten über die persönliche Face-to-face-Beratung hinaus. Als Medium, über das Berater/innen und Ratsuchende miteinander kommunizieren, spielt dabei neben dem eher „klassischen" niedrigschwelligen Telefon vor allem die Online-Beratung über das Internet eine zentrale Rolle. Kontakt und Interaktion zwischen Berater/in und Ratsuchenden laufen hier – synchron und/oder asynchron – per E-Mail, in Einzel- oder Gruppen-Chats.[31]

Derartige Ansätze werden einerseits von regionalen Bildungsnetzen verfolgt, die schon über eine Beratungsstruktur verfügen und ihr Angebot im Rahmen des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von

31 Die Nutzung von Informationssystemen zum *Auffinden* von *Beratungs*angeboten, auf die schon weiter oben eingegangen wurde, ist hier nicht gemeint. Diese stellt allerdings einen ersten Schritt zur Inanspruchnahme einer Online-Beratung dar.

Netzwerken“ ausbauen („Bildungsanschluss“ der Metropolregion Hamburg). Andererseits werden diese Möglichkeiten im Kontext der Einrichtung eines neuen Beratungsdienstes (Lernnetz Berlin-Brandenburg), eines Bildungsportals bzw. einer Beratungsplattform (Köln) oder einer Weiterbildungsdatenbank mit berücksichtigt (Saarland).

Übergreifendes Ziel dieser Aktivitäten ist es, die Erreichbarkeit von Beratungsangeboten für Ratsuchende unter räumlichen, zeitlichen und zielgruppenspezifischen Gesichtspunkten nutzerorientiert zu verbessern.

Bei der Telefon-Beratung handelt sich natürlich um eine gängige Art der Beratung. Innovativ ist der Ausbau entsprechender Angebote im Kontext des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ insofern, als damit die Beratungsinfrastruktur in bestimmten (Teil-)Regionen und für bestimmte Bevölkerungsgruppen nachhaltig verbessert werden soll.

Dagegen hat die Online-Beratung im Kontext von (Weiter-)Bildungsberatung in der Bundesrepublik noch keinen besonders bedeutsamen Stellenwert (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 89). Angesichts der Beobachtung, dass die Nutzung des Internets aber immer mehr zu einer Selbstverständlichkeit weiter Bevölkerungsschichten wird, liegt es nahe, dieses Medium auch verstärkt für die Bildungsberatung zu nutzen. Überträgt man positive Erfahrungen im Bereich psycho-sozialer Online-Beratungsangebote im Internet, so kann von einigen Vorzügen dieser Art, eine Beratung durchzuführen, ausgegangen werden, die für einen breiteren Einsatz sprechen (vgl. hierzu und zum Folgenden Knatz/Dodier 2003; Risau 2004). Aus der Nutzerperspektive ermöglicht das Internet eine schnelle, zeit- und ortsunabhängige Kontaktaufnahme und Interaktion zwischen Ratsuchenden und Berater/inne/n. Vorteilhaft erscheint dies vor allem für Personengruppen, die in ihrer Mobilität eingeschränkt oder infrastrukturell schlecht angebunden sind. Mit Blick auf junge Leute, unter denen der Anteil an Internetnutzer/inne/n am größten ist, gilt die Online-Beratung als niedrigschwelliges Angebot. Hinzu kommen die verschiedenen Settings im Rahmen der Online-Beratung v.a. in Form von E-Mail-Kontakt, One-to-one-Chat mit einem/r Berater/in, der Austausch mit anderen Ratsuchenden in (moderierten) Foren, die je nach individuellen Bedürfnissen – auch anonym – genutzt werden können, bei denen

die Ratsuchenden durchgängig die Kontrolle über die Kommunikation behalten und diese jederzeit abbrechen können.

Aus Anbietersicht gilt Online-Beratung als vergleichsweise kostengünstiges Instrument, mit dem sich sowohl die Effektivität als auch die Reichweite von Beratung erhöhen lassen. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass die Durchführung von Online-Beratung nicht nur den Einsatz besonderer, auch dem Datenschutz genügender Software erfordert, sondern auch über Beratungs- und Fachkompetenzen hinausgehende zusätzliche Anforderungen an die Qualifikation des Beratungspersonals stellt. Letzteres bezieht sich auf Medienkompetenzen im Umgang mit dem Internet und seinen Anwendungen und auf Kenntnisse bezüglich der Spezifika der schriftlichen Kommunikation im Netz (z.B. die so genannte „Kanalreduktion" und die Verwendung von Akronymen und Symbolen).

Hinsichtlich der bisherigen Erfahrungen mit den neuen bzw. erweiterten Beratungsangeboten – und insbesondere für die Online-Beratung – lagen zum Erhebungszeitpunkt für die betreffenden Lernenden Regionen noch keine systematisch aufbereiteten Daten vor. Für die beispielhafte Telefon-Beratung im Rahmen der Metropolregion Hamburg lässt sich daher noch nicht beantworten, ob – wie anvisiert – verstärkt die ländliche Bevölkerung erreicht werden kann. Nach Auskunft der Verantwortlichen stößt der „Bildungsanschluss" aber insgesamt auf eine gute Resonanz. Die Beratungsgespräche sind demnach eher kurz, ziehen aber oft aufwendige Recherchen nach sich. In Bezug auf Bildungsferne spielt offenbar der mittelbare Kontakt über Multiplikator/inn/en eine wichtige Rolle, die stellvertretend für ihre Klientel die telefonische Beratung in Anspruch nehmen. Zunehmend nutzen auch Bildungsträger, die selbst mit Anfragen konfrontiert werden, das Angebot bzw. verweisen Ratsuchende darauf.

Wie bei neu installierten persönlichen Face-to-face-Beratungsangeboten ist Voraussetzung für die Realisierung von Telefon- und Online-Beratung die Bereitstellung entsprechender Personalressourcen. Insofern stellen sich für die Aufrechterhaltung dieser neuen Serviceleistung nach Auslaufen der Förderung grundsätzlich dieselben Fragen nach längerfristig tragfähigen Finanzierungsmodellen (s.o.).

Beispiel: Online-Beratung der Lernnetzes Berlin-Brandenburg
Ergänzend zur persönlichen Bildungsberatung in seinen drei Lernläden in den Berliner Stadtteilen Neukölln und Pankow sowie in Königs Wusterhausen im angrenzenden Brandenburg bietet das Lernnetz Berlin-Brandenburg Online-Beratung an.
Ratsuchende erhalten web-basiert und datensicher einen eigenen „Sprechzimmer-Chatroom" inkl. Terminkalender, E-Mail-Beratung sowie eine Dokumentation der Beratung. Die Berater/innen haben die Möglichkeit, ihre Klientel relativ schnell mit Informationen und weiterführenden Links zu versorgen. Auch bietet das System Auswertungstools über das Beratungsgeschehen, die zur Evaluation und Weiterentwicklung des Angebots genutzt werden können.
Die Verbindung mit dem Beratungsportal www.das-bildungsnetz.de für Bildungssuchende der Region Berlin-Brandenburg erleichtert Ratsuchenden den Zugang zu weiteren regionalen (Online-)Beratungsangeboten.

Neue Instrumente – Kompetenzmessung

Die Förderung und Anerkennung/Zertifizierung informeller Lernprozesse spielt im Kontext aktueller Strategien lebenslangen Lernens eine wichtige Rolle und wird auch als Innovationsschwerpunkt von etlichen Lernenden Regionen verfolgt. Dies zeigen u.a. die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen[32] (siehe Kapitel 5).

Um informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen und ihnen zur Anerkennung zu verhelfen, werden in den Lernenden Regionen bereits vorhandene Instrumente (wie z.B. der Berufswahlpass für die Berufsorientierung bei LUCHS im Teilprojekt SCOUT) eingesetzt, selbst noch neue Pässe entwickelt (z.B. in Cham, Teilprojekt Kompetenzpass für Schüler/innen) oder Zertifizierungen angestrebt (z.B. bei PONTES für die im bürgerschaftlichen Engagement erworbenen Kompetenzen). Im Zusammenhang mit dem Handlungsfeld „Information und Beratung" kommt u.E. dem Einsatz des „ProfilPASS" besondere Bedeutung zu.

Dieser ProfilPASS wurde als Referenzmodell im Rahmen des u.a. vom BMBF geförderten Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens" entwickelt. Nach einer bundesweiten Erprobungs- und Evaluationsphase, an der sich u.a. 11 Lernende Regionen

32 In 43 von 73 in die erste Befragung einbezogenen Lernenden Regionen ist mindestens einer der in Teilprojekten mitwirkenden Partner im Handlungsfeld „Zertifizierung von Lernerfolg (Bildungs-/Kompetenzpass)" aktiv (vgl. Datenreport III, Tab. III.26).

beteiligt haben, verfolgt der gegenwärtig laufende Projektabschnitt das Ziel, das bildungsbereichs- und zielgruppenübergreifende ProfilPASS-System zu optimieren und bundesweit zu implementieren.[33]

Der ProfilPASS ist ein Instrument, mit dem informell erworbene Kompetenzen identifiziert, systematisch erfasst, bilanziert und reflektiert werden sollen, um auf dieser Basis ein Kompetenzprofil zu erstellen, individuelle Bildungsziele zu formulieren und weitere Schritte zu planen (vgl. hierzu und zum Folgenden Deutsches Institut für Erwachsenenbildung u.a. 2004). Dabei gehen die Entwickler/innen des Passes davon aus, dass die Nutzung einer ergänzenden professionellen Beratung bedarf. Begründet wird dies mit der Komplexität des Verfahrens sowie mit dem Befund, dass den Individuen ihre informell erworbenen Kompetenzen zumeist gar nicht bewusst sind. Daraus wird die Notwendigkeit abgeleitet, in einem Prozess der Selbstexploration die Erfahrungen zu rekonstruieren, zu ordnen und als Kompetenzen sichtbar machen zu müssen. Dieser Prozess – so die Annahme – kommt im Regelfall nicht ohne professionelle Unterstützung aus.

Mit dem Ziel, entsprechende Beratungsstrukturen aufzubauen, beinhaltet das Projekt daher auch die (Weiter-)Entwicklung eines passbezogenen Beratungskonzepts und die begleitende Qualifizierung von Berater/inne/n. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Pass sowohl im Zusammenhang von Bildungsmaßnahmen im schulischen und im Weiterbildungs-Bereich durch einen abgegrenzten Personenkreis genutzt werden kann als auch durch Ratsuchende bei offen zugänglichen Beratungsstellen. Insofern sind die Einrichtungen, die die Bearbeitung des Passes beratend unterstützen und begleiten, gehalten, das Beratungskonzept jeweils auf ihre institutionellen Bedingungen (Aufgaben, Zielgruppen und Ressourcen) hin auszurichten (vgl. Verbundprojekt Weiterbildungspass o.J.).

Wie bereits erwähnt, sind zahlreiche Lernende Regionen als Partner in das Verbundprojekt involviert, wobei der ProfilPASS vor Ort wiederum entsprechend seinen Einsatzbereichen in unterschiedlichen Kontexten genutzt wird. Im Rahmen expliziter neuer Beratungsdienste wird er z.B. am Bodensee oder in Neumünster eingesetzt, im Zusammenhang mit

33 Nähere Informationen unter: www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=71 bzw. www.bildungspass.de/projekt.htm.

Vernetzungsprojekten von bestehenden Beratungsangeboten z.B. im Oldenburger Land, in Waldeck-Frankenberg und in der Lernenden Region Main-Kinzig+Spessart.

Ein eindruckvolles Beispiel für ein zukunftsweisendes Beratungskonzept, das gleich mehrere der in den Lernenden Regionen verfolgten und eben vorgestellten Ansätze integriert, wurde auf der Europäischen Konferenz „Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen – Strukturelle Innovationen für Bildung und Ausbildung" im November 2004 in Berlin vorgestellt.

Beispiel: Beratungsservice „learndirect" im Vereinigten Königreich
Im Vereinigten Königreich existiert seit 1998 der Beratungsservice „learndirect", der aktuell zwei Komponenten aufweist: telefonische Beratung und ein web-basiertes Informationssystem. Bisher haben sich mehr als sechs Millionen Menschen telefonisch beraten lassen. Der Service steht unentgeltlich 14 Stunden täglich an sieben Tagen in der Woche zur Verfügung; im Einsatz sind ca. 250 Berater/innen. Kernstück der Web-Seite, die jährlich von ca. fünf Millionen Nutzer/inne/n aufgesucht wird, ist eine nationale Weiterbildungsdatenbank mit Angaben zu über einer Million Bildungsangeboten.
In Planung ist die Entwicklung eines Bildungs- und Kompetenzpasses (skill pass), der als elektronische Datei im Kontext von Beratungen zur Klärung der Kompetenzprofile von Ratsuchenden genutzt werden könnte (vgl. Dent 2004).

Qualifizierung von Beratungspersonal

In Bezug auf die Qualität von Beratungsleistungen ist unstrittig, dass diesbezüglich den Qualifikationen und Kompetenzen des Beratungspersonals zentrale Bedeutung zukommt. In gewissem Widerspruch dazu steht mit Blick auf den Bereich der Bildungsberatung allerdings der Umstand, dass in der Bundesrepublik bislang kein spezifischer Ausbildungs- oder Studiengang für Bildungsberater/innen existiert.[34] Erziehungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Studiengänge beinhalten seit einigen Jahren Seminare zur Beratung, die allerdings nur an wenigen Universitäten mit einem systematischen Angebot über Einzelveranstaltun-

34 Eine Ausnahme stellt der Studiengang für Berufs- und Arbeitsberater der Bundesagentur für Arbeit an der Fachhochschule der Bundesagentur in Mannheim dar. An der Universität Heidelberg ist ein Aufbau-Masterstudiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft" mit den Schwerpunkten Berufs-, Weiterbildungs- und Organisationsberatung in Planung.

gen hinausgehen (z.B. in Düsseldorf und Kaiserslautern; an der Universität Duisburg gibt es das Fachgebiet „Erwachsenenbildung/Bildungsberatung“ und an der Universität Heidelberg die Arbeitseinheit „Weiterbildung und Beratung“) (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 28). Dies bedeutet, dass sich in der Praxis Bildungsberater/innen aus diversen Disziplinen rekrutieren und über unterschiedlichste Qualifikationen verfügen (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 105ff.).

Um diesem Defizit zu begegnen, sind von verschiedenen Seiten Hinweise und Empfehlungen hinsichtlich der Anforderungs- und Kompetenzprofile sowie darauf bezogener Fortbildungsangebote entwickelt worden (vgl. Beuck/Harke/Voß 2000, S. 59ff.; speziell zur Lernberatung vgl. Rohs/Käpplinger 2004). Entwickelt wurden vereinzelt auch Qualifizierungsangebote zu verschiedenen Aspekten oder Schwerpunkten von Bildungsberatung – häufig im Zusammenhang mit Modellprojekten. Zu erwähnen sind hier z.B. die Zertifikatskurse „Beratung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (vgl. Botzat 2000) und das relativ neue Angebot „Professionell Beraten in der Weiterbildung“ der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Heidelberg.[35]

Auch die Lernenden Regionen, die im Handlungsfeld Beratung aktiv sind und einem steigenden Beratungsbedarf zu verschiedenen Fragen im Kontext lebenslangen Lernens begegnen, tragen dem spezifischen Qualifizierungsbedarf von Berater/inne/n in ihren jeweiligen regionalen Bildungsnetzen, aber auch netzwerkübergreifend Rechnung.

So haben die „beratungsaktiven“ Lernenden Regionen obligatorische Vorab-Schulungen und begleitende Qualifizierungsmöglichkeiten für „ihre“ Berater/innen in ihr Aktivitätsspektrum aufgenommen. Diese Qualifizierungen unterscheiden sich in Intensität und Form, erfolgen mehr oder weniger systematisch sowie mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten. Das Spektrum umfasst Einführungen in die Bildungsportale und Datenbanken als wichtige Informationsgrundlagen der Beratung, die Vermittlung von Überblicken über das regionale Beratungsangebot, Fachvorträge, Erfahrungsaustausche, spezielle Schulungen für Telefon- und Online-Beratung sowie für die Nutzung neuer Instrumente wie den ProfilPASS.

35 Nähere Informationen unter: www.akademie-fuer-weiterbildung.de.

Nur einzelne Lernende Regionen setzen im Bereich der Qualifizierung von Beratungspersonal allerdings einen Schwerpunkt in ihrem Aufgabenprofil in Form von Teilprojekten mit dem Ziel der Entwicklung entsprechender marktfähiger nachhaltiger Produkte (Curricula, Lehrgangsmaterial).

Hierzu zählt das Teilprojekt „Qualifizierung von Lernbegleitern" der Lernenden Region Appolonius, Berlin Marzahn-Hellersdorf, in dessen Rahmen das Profil „Lernbegleiter" und ein entsprechendes Weiterbildungscurriculum „Lernbegleiter für selbstgesteuerte Lernprozesse" entwickelt werden. Ausgangspunkt dabei ist der Bedarf an unterstützender Beratung und Begleitung von Lernenden am Arbeitsplatz und in der Freizeit bei der Initiierung, Realisierung und Bewertung von selbstgesteuerten Lernprozessen. Modular gestaltete berufsbegleitend angelegte Maßnahmen, bestehend aus Präsenzstunden und betreuter Projektarbeit am Arbeitsplatz, sollen sich sowohl an pädagogisches Personal in Weiterbildungseinrichtungen als auch an Personen aus anderen Bereichen richten (z.B. Wirtschaft). Erste (Pilot-)Kurse sind im Laufe des Jahres 2004 durchgeführt worden. Verfügbare Ergebnisse dazu lagen noch nicht vor.

Der Lehrgang „Weiterbildung für Bildungsberaterinnen und -berater" wird unter Federführung der Handwerkskammer Bielefeld im Rahmen des Teilprojekts „Kompetenzentwicklung in der Bildungsberatung" der Lernenden Region RegioNet-OWL konzipiert und erprobt. Der Impuls hierzu kam aus dem gleichnamigen Arbeitskreis v.a. Bielefelder Netzwerkpartner. Das Angebot richtet sich an ein breites Spektrum von Adressat/inn/en aus diversen beruflichen und gesellschaftlichen Sektoren, die Bildungsberatung als eigenständige Leistung oder im Rahmen anderer Tätigkeiten bereits anbieten oder anbieten wollen. Inhaltliche Schwerpunkte liegen auf der Vermittlung von Grundkompetenzen und Fähigkeiten zur Entwicklung des eigenen Beratungsangebots sowie zur Gestaltung von Beratungsprozessen (Beratungstheorien und -methoden, Qualität und Evaluation von Beratung, Recht und Ethik der Beratung). Integraler Bestandteil ist dabei auch die Vermittlung von (vertiefenden) Kenntnissen bezüglich der Nutzung Neuer Medien als Informationsressource, um Beratungsleistungen zu optimieren. Um den Umgang mit Neuen Medien zu befördern, sieht der modular aufgebaute Lehrgang deshalb auch die Kombination von Präsenz- mit E-Learning-Phasen unter Nutzung einer Lernplattform vor. Der erste Lehrgang startete Mitte November 2004 (Dau-

er: bis Mitte Februar 2005), sodass auch hierzu noch keine Erfahrungswerte und Ergebnisse einbezogen werden konnten.

Zu ergänzen ist in diesem Kontext, dass Bemühungen im Bereich der Qualifizierung von Beratungspersonal nicht nur auf der Ebene einzelner Lernender Regionen angesiedelt sind, sondern sich auch ein Regionen übergreifender Arbeitskreis „Qualifizierung und Fortbildung in der Bildungsberatung“ von Akteuren aus verschiedenen Netzwerken konstituiert hat. Ausgangspunkt hierfür war das Themennetz „Bildungsberatung“, das mit Unterstützung des PT-DLR im Kontext des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ etabliert wurde. Angesichts der Einrichtung von verschiedenen Beratungsdiensten in den regionalen Bildungsnetzen gehen die Initiatoren von einem wachsenden Bedarf an qualifiziertem Beratungspersonal aus, dem Rechnung getragen werden soll. Im Ergebnis wurde eine praxisbegleitende, in Modulen angelegte Weiterbildung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“ für in der Beratung Tätige entwickelt. Die im Oktober 2005 gestartete Qualifizierung wird als Kooperationsangebot des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Mainz, der Lernenden Regionen Main-Kinzig+Spessart, Leipzig und Bodensee, des Pädagogischen Instituts der Universität Mainz sowie des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig durchgeführt. Als Modellprojekt wird die Weiterbildung durch das Land Rheinland-Pfalz gefördert und im Rahmen des Programms „Lernende Regionen“ vom BMBF unterstützt (vgl. Universität Mainz – Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung o.J.)

6.3 Fazit

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen aller Lernenden Regionen haben deutlich gemacht, dass die Bereitstellung und Verbesserung von Serviceleistungen im Bereich der Bildungsinformation und -beratung als mögliches Betätigungsfeld der Netzwerke insgesamt gesehen einen herausgehobenen und übergreifend wichtigen Stellenwert besitzt. Insbesondere die Schaffung von Transparenz erweist sich als Aufgabe und Ziel, dem sich die regionalen Bildungsnetze und ein Großteil der Akteure – welcher Provenienz auch immer – verpflichtet sehen.

Wie die Vorstellung der verschiedenen Ansätze Lernender Regionen im Bereich trägerübergreifender Bildungsinformation und -beratung gezeigt

hat, leisten die Netzwerke auf unterschiedliche Art vielfältige Beiträge zur Entwicklung wichtiger Supportstrukturen für das lebenslange Lernen:

Lernende Regionen schaffen oder verbessern gemeinsame Informationsgrundlagen über den regionalen Bildungsmarkt im Bereich lebenslangen Lernens. Voraussetzung hierfür ist insbesondere die Mitwirkungsbereitschaft der Bildungsanbieter. Davon können die verschiedenen Akteure – bildungsinteressierte Personen und Organisationen/Betriebe, Anbieter, Beratungsstellen und regionale Entscheidungsträger/innen – gleichermaßen profitieren.

Lernende Regionen bündeln und erweitern das Informations- und Beratungsangebot im Bildungsbereich, können Vermittlungsfunktionen zu und zwischen den Angeboten wahrnehmen und dadurch die Inanspruchnahme erleichtern. Gerade für die Wahrnehmung einer Vermittlungs- oder Lotsenfunktion kann eine gelungene Vernetzung der Träger als zentrale Voraussetzung angesehen werden.

Derartige Serviceleistungen kommen insbesondere Ratsuchenden zugute, die in die Lage versetzt werden, für ihren Beratungsbedarf leichter ein passendes Angebot zu finden, zu nutzen und fundierte Bildungsentscheidungen zu treffen. Mittelbar kann eine Erhöhung der Bildungsmotivation und -beteiligung angenommen werden. Bildungsanbieter werden von Beratungsanfragen entlastet. Längerfristig positive Auswirkungen könnte die größere Inanspruchnahme von Beratungsleistungen auch auf Teilnehmerstrukturen haben. Den Beratungsstellen werden der Zugriff auf Informationen und die Kooperation mit anderen Institutionen, auf die sie per se angewiesen sind, erleichtert. Beratung kann effektiver erfolgen.

Lernende Regionen bieten Bildungsberater/inne/n in ihren Regionen gemeinsame Qualifizierungsmöglichkeiten an. Damit fördern sie die Qualität von Beratungsleistungen und die Entwicklung übergreifender gemeinsamer Standards, was im Interesse aller Nutzergruppen liegen dürfte.

Lernende Regionen arbeiten an neuen Finanzierungsmodellen für Bildungsinformation und -beratung, die Nachhaltigkeit sicherstellen sollen.

Bilanzierend lässt sich also festhalten, dass Lernende Regionen vernetzte und auf Vernetzung angewiesene Supportstrukturen schaffen, die von einzelnen Trägern weder aufgebaut noch auf Dauer (finanziell) getragen werden könnten (würden). Von diesen Supportstrukturen können als Nutzer/innen alle Akteure jeweils in unterschiedlicher Art und Intensität profitieren. Der übergreifende Mehrwert ist dabei insbesondere in Bezug auf die jeweiligen Ressourcen zu sehen, die eingespart bzw. besser, gezielter und effizienter eingesetzt und genutzt werden können.

7 Qualitätsmanagement

Ingrid Ambos

Die Qualität in der Bildung zu verbessern, betrifft gleichermaßen alle Bildungsbereiche und ist zweifellos kein neues Anliegen. Die Ansatzpunkte sind dabei vielschichtig, im Fokus stehen sowohl Aspekte der Strukturqualität, die Rahmenbedingungen, unter denen Bildungseinrichtungen arbeiten, die Art und Weise, wie Bildungseinrichtungen ihre Ziele und Aufgaben umsetzen (Prozessqualität), wie auch die Qualität der Ergebnisse und Wirkungen von Bildungsprozessen (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001).

Auch das BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" zielt im Interesse einer stärkeren Nutzerorientierung und mittels der Unterstützung verschiedenster Netzwerkaktivitäten auf qualitative (und quantitative) Verbesserungen im Bildungsbereich ab (vgl. BMBF 2000). Im Kontext der Umsetzung des Konzepts „lebenslanges Lernen" sollen Individuen mehr Verantwortung für ihre Bildung übernehmen und ihre Lernprozesse stärker auch selbst steuern. Für begründete Entscheidungen benötigen sie daher nicht nur einen Überblick über Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten, sondern auch Kriterien zur Beurteilung von deren Qualität. Diese Anforderung richtet sich primär an erwachsene Lerner, wodurch der Bereich der Weiterbildung besonders ins Blickfeld rückt.

Auch in der Weiterbildung ist die Qualitätsdebatte nicht neu, intensivierte sich aber in den 1990er Jahren (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4/1993) und hat bis heute nichts an Aktualität eingebüßt (zu Phasen und inhaltlichen Schwerpunkten vgl. z.B. Balli u.a. 2002). Verschiedene Qualitätskonzepte, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Qualität von Bildungseinrichtungen und -angeboten in den Mittelpunkt stellen, sind entwickelt und eingeführt worden. Von besonderer und bundesweiter Relevanz sind hierbei sicher die Normenreihe DIN EN ISO 9000ff. (vgl. Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA 2002) und das EFQM-Modell (vgl. Heinold-Krug u.a. 2001). Mit Blick auf die Rolle regionaler Netzwerke sei in diesem Zusammenhang auf Verbundlösungen wie etwa

das Hamburger Gütesiegel hingewiesen (vgl. z.B. Krüger 1999). Folgt man den Ergebnissen einer telefonischen Befragung von 1.500 Weiterbildungsanbietern (CATI-Befragung) zu ihren Maßnahmen und Erfahrungen im Bereich Qualitätsentwicklung, so setzen allerdings die meisten Weiterbildungseinrichtungen bisher auf „hausgemachte" selbstevaluative Konzepte (vgl. Balli u.a. 2002, S. 18). Als neuestes, vor kurzem marktreif gewordenes Modell ist hier schließlich die Lernerorientierte Qualitätstestierung (LQW) zu nennen (vgl. Zech 2003).

Neue Akzentsetzungen erfährt die Qualitätsdebatte zurzeit aus zwei verschiedenen Richtungen: Zum einen rückt durch die vergleichenden Bildungstests der Stiftung Warentest die Verbraucherschutzperspektive und damit die Seite der nachfragenden Bildungsinteressierten verstärkt ins Blickfeld (vgl. Töpper 2004). Zum anderen machen die neuen Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt („Hartz" I und II) Vorgaben für die Qualität von Einrichtungen und Angeboten im Bereich der nach SGB III geförderten beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA). Demnach müssen sich Träger und Maßnahmen einem zweistufigen Zertifizierungsverfahren durch eine von der BA akkreditierte unabhängige fachkundige Stelle unterziehen. Zudem müssen die Einrichtungen ein Qualitätsmanagementsystem nachweisen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2002).[36]

Vor dem Hintergrund dieser aktuellen Entwicklungen und mit Blick auf das zentrale Programmziel Verbesserung der Qualität in der Bildung ist die wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" im Rahmen der Breitenanalyse unter anderem der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung im Rahmen der Aufgabenprofile und Aktivitäten der Netzwerke bzw. der beteiligten Partner besitzen und in-

36 Allerdings zeigen die Evaluationsergebnisse zu den Hartz-Gesetzen (vgl. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit u.a. 2005, S. 140ff.), dass die Umsetzung dieses Reformschritts bis zu den Erhebungszeitpunkten im Frühjahr 2005 in den Agenturbezirken erst punktuell erfolgt war und zumeist von der bis Ende 2005 geltenden Übergangsregelung Gebrauch gemacht wurde. Gleichwohl verdeutlicht die Evaluation schon für die aktuelle Übergangsphase „mannigfaltige Veränderungen" in den Kooperationsbeziehungen zwischen Agenturen und Bildungsanbietern und mit Blick auf die Einrichtung externer Zertifizierungsstellen eine eher negative Erwartungshaltung sowohl auf Seiten der Arbeitsagenturen als auch bei den Maßnahmeträgern.

wieweit die damit verbundenen Zielsetzungen bereits erreicht werden konnten. In diesem Zusammenhang spielte auch die Frage nach Maßnahmen zur Qualitätssicherung der regionalen Bildungsnetze selbst und ihrer gemeinsamen Produkte und Dienstleistungen eine Rolle.

Die schriftlichen Befragungen waren nicht darauf ausgerichtet zu ermitteln, welche konkreten Ansätze die Lernenden Regionen im Bereich Qualität verfolgen. Zur Beantwortung dieser Frage stützte sich die wissenschaftliche Begleitung auf die Auswertung der vom Projektträger zur Verfügung gestellten Antragsunterlagen und Berichte der Netzwerke, auf Recherchen in den Internet-Seiten der Lernenden Regionen sowie auf die Fallstudien.

Nach der Vorstellung der Ergebnisse zur Qualitätssicherung der Netzwerkarbeit im engeren Sinne und nach einem Diskurs zur Bedeutung von Qualitätsentwicklung/-sicherung als Handlungsfeld von Teilprojektaktivitäten/Maßnahmen der Netzwerkpartner werden im Folgenden die vorgefundenen Ansätze Lernender Regionen im Bereich Qualität dargestellt. Auf dieser Folie wird abschließend der Frage nachgegangen, welcher Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich von den Lernenden Regionen nach Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung zu erwarten ist und welcher Mehrwert hierbei aus der Vernetzung entstehen kann.

Allgemein bezeichnet *Qualität* die Eigenschaft, Beschaffenheit oder Güte eines Gegenstands oder Produkts. Bei der Frage, was Qualität in der (Weiter-)Bildung meint, ist zunächst in Rechnung zu stellen, dass es sich bei Bildung nicht um ein herkömmliches Produkt handelt, da es nicht von den Lehrenden allein erbracht werden kann, sondern die Mitwirkung der Teilnehmenden erfordert. Dies erschwert die eindeutige Definition pädagogischer Qualität von Bildung und impliziert daher auch Probleme bezüglich ihrer Messbarkeit.

Der Begriff *Qualitätsmanagement* verweist „auf die gestaltbare Seite“ (Hartz/Meisel 2004, S. 19), wobei davon ausgegangen wird, „dass Qualität systematisch durch Management erzeugt und beeinflusst werden kann; d.h., durch Qualitätsmanagement werden Verfahren in Organisationen eingezogen, die das Handeln der Akteure ex ante in eine bestimmte Bahn bringen sollen.“ Da hier nicht nur die pädagogischen Pro-

zesse im engeren Sinne, sondern auch organisatorische Strukturen und Abläufe sowie soziale und kommunikative Dimensionen einer Institution in den Blick genommen werden, steht Qualitätsmanagement notwendigerweise in einem engen Zusammenhang mit Organisations- und Personalentwicklung (vgl. von Küchler/Meisel 2000).

Qualitätsmanagement zielt auf *Qualitätsentwicklung*, d.h. auf einen Prozess, in dem kontinuierlich die Qualitätsbedingungen reflektiert werden und an der Verbesserung der Qualität gearbeitet wird, wobei den sich ständig verändernden Umweltbedingungen und sonstigen Einflussfaktoren Rechnung getragen werden soll (vgl. Hartz/Meisel 2004, S. 23).

Demgegenüber zielt *Qualitätssicherung* auf ein „Überprüfungssystem geltender Qualitätsstandards ex post" und hat somit eher statischen Charakter (Hartz/Meisel 2004, S. 127). In Bezug auf derartige *Qualitätskriterien* bieten die Vorschläge von Faulstich/Gnahs/Sauter (2003) eine Orientierung. Auf der aus Sicht von Bildungsinteressierten und Teilnehmenden zentralen *Maßnahmeebene* unterscheiden sie drei Dimensionen:

- Durchführungsqualität (Organisation, Personal, Technik und Didaktik),
- Ergebnisqualität (arbeitsplatz- und gesellschaftsbezogene Kompetenzen, Persönlichkeitsentfaltung und Zertifikate),
- die am schwierigsten zu erfassende Erfolgsqualität (betrieblicher Einsatz, Arbeitsmarkterfolg, gesamtwirtschaftliche Effekte und gesellschaftliche Resultate).

Darüber hinaus sollten für die Adressat/inn/en und Nutzer/innen aber auch Qualitätsaspekte der *Einrichtungen* transparent sein. Der diesbezügliche Kriterienkatalog umfasst: Rechtsform, Wirtschaftslage, Personal, Ausstattung, Standort, Erfahrung, Angebotsbreite.

Zentrales Element von Qualitätssicherung und -entwicklung ist die *Evaluation*, d.h. die systematische Erfassung, Überprüfung und Bewertung qualitätsrelevanter Aspekte von Einrichtungen, Angeboten, Prozessen und Leistungen als Ansatzpunkte für Reflexion und mögliche Verbesserungen; Qualitätssicherung und -entwicklung ohne Evaluation des bisher Erreichten ist faktisch nicht möglich. Evaluation bedient sich – je nach Gegenstand und Fokus – unterschiedlicher Methoden und Instrumente (wie z.B. Befragungen, Hospitationen, Beurteilungsbögen). Unabhängig

davon, ob die Evaluation als interne (Selbst-)Evaluation von einer Einrichtung in eigener Regie oder in Form einer externen (Fremd-)Evaluation durchgeführt wird, in jedem Falle bedarf es der Festlegung von Kriterien und Indikatoren, an denen die Qualität gemessen werden soll (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001; Hartz/Meisel 2004; Reischmann 2003).

7.1 Qualität in der Netzwerkarbeit

Als wichtige Bausteine zur Förderung der Qualität der Bildung in den Lernenden Regionen können zunächst einmal Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Evaluation der Netzwerke und ihrer Aktivitäten im engeren Sinne, vor allem der Teilprojekte, betrachtet werden.

Folgt man den Angaben in den Anträgen und Berichten der Lernenden Regionen sowie den Ergebnissen der ersten schriftlichen Befragung des Netzwerkmanagements, so gehören entsprechende Aktivitäten als Querschnittsmaßnahmen in der Regel in den Verantwortungs- und Arbeitsbereich des Netzwerkmanagements und haben darin einen hohen Stellenwert: In der schriftlichen Befragung zählten lediglich zwei der 69 Antwortenden (aus 73 Lernenden Regionen) Qualitätssicherung nicht zu ihrem Aufgabenspektrum. Rund vier Fünftel derjenigen, die Aufgaben im Bereich *Qualitätssicherung* wahrnahmen, hielten diese zudem für sehr wichtig. Allerdings stufte ein Viertel der Manager/innen ihren diesbezüglichen zeitlichen Aufwand als zu niedrig ein. *Evaluation* war für drei Antwortende keine Aufgabe des Managements; von den anderen hielten zwei Drittel diese Aufgabe für sehr wichtig. Hier betrachtete eine noch größere Teilgruppe (21 = 30,4%) ihren dafür eingesetzten zeitlichen Aufwand als zu niedrig (vgl. Datenreport IV, Tab. IV.16).

Bei ihren Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung/-sicherung bzw. Evaluation stützt sich das Netzwerkmanagement auf verschiedene Instrumente und Verfahren. So werden beispielsweise von Teilprojektverantwortlichen Quartalsberichte verlangt (Bodensee), Richtlinien für verschiedene Aspekte der Netzwerkarbeit erarbeitet (EGOS) sowie Interviews und Nutzerbefragungen in Teilprojekten durchgeführt (Neumünster).

Nicht selten wird das Netzwerkmanagement bei der Wahrnehmung von Aufgaben im Bereich Qualitätssicherung/Evaluation von einer netzwerkbezogenen wissenschaftlichen Begleitung unterstützt. Nach Auskunft der

Netzwerkmanager/innen in der schriftlichen Befragung gab es in 41 Lernenden Regionen für die Durchführungsphase eine wissenschaftliche Begleitung, die mehrheitlich (n=24) von Universitäten oder Fachhochschulen wahrgenommen wurde (vgl. Datenreport IV, Tab. IV.36). Aufgaben im Bereich Evaluation wurden in diesem Zusammenhang insgesamt am häufigsten genannt.[37] Die „Erarbeitung/Einführung eines Qualitätsmanagementsystems“ wurde lediglich in neun Fällen als Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung angeführt (vgl. Datenreport IV, Tab. IV.39).

Als beispielhaft für derartige Funktionen kann die wissenschaftliche Begleitung der Lernenden Region „Tölzer Land“ durch die Katholische Stiftungsfachhochschule in Benediktbeuren betrachtet werden, die sich im Wesentlichen auf das mit Kennzahlen operierende Konzept „Balanced Scorecard“ stützt (vgl. Endres 2001 und 2003; für einen knappen Überblick über das Konzept „Balanced Scorecard“ vgl. Arnold 2002, S. 82ff.).

Neben der Qualitätssicherung und -entwicklung (bzw. Evaluation) der Arbeit der regionalen Bildungsnetze im engeren Sinne interessieren auch und vor allem Aktivitäten der Lernenden Regionen im Bereich Qualität, von denen darüber hinausweisende Impulse, Entwicklungen und Rückwirkungen in den und für die Netzwerk-Regionen erwartet werden können.

Welchen (quantitativen) Stellenwert Qualitätsentwicklung/-sicherung als Handlungsfeld von Teilprojektaktivitäten und Maßnahmen in den Lernenden Regionen hat, verdeutlichen die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen der Netzwerkpartner.

In der Erstbefragung aller einbezogenen 73 Lernenden Regionen ordneten 28,1 Prozent der an Teilprojekten/Maßnahmen mitwirkenden Netzwerkpartner (165 von n=588) ihre Teilprojekte dem Handlungsfeld „Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung“ zu.[38] Dabei waren die Netzwerk-

37 Nach den Angaben der Manager/innen aus Lernenden Regionen mit wissenschaftlicher Begleitung (N=41) gehörte in 36 Fällen die „prozessbegleitende Evaluation“, in 30 Fällen die „Evaluation von Projektergebnissen“ und in 25 Fällen die „Unterstützung der Selbstevaluation“ zu den Aufgaben der jeweiligen wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Datenreport IV, Tab. IV.39).

38 Mehrfachnennungen waren möglich.

partner aller Bildungsbereiche und Provenienz weitgehend entsprechend ihrer Beteiligung an den Lernenden Regionen vertreten (vgl. Datenreport III, Tab. III.24). In der Rangfolge der Nennungen für alle 17 vorgegebenen Handlungsfelder stand Qualität an 10. Stelle, hat also im Vergleich mit anderen Arbeitsschwerpunkten keinen herausragenden Stellenwert.[39]

Betrachtet man die Ebene einzelner Lernender Regionen, zeigt sich anhand der Erstbefragung, dass das Handlungsfeld „Qualitätsentwicklung/ Qualitätssicherung" in 66 von 73 Lernenden Regionen (90,4%) zu Beginn der Durchführungsphase von mindestens einem Netzwerkpartner vertreten wurde (vgl. Datenreport III, Tab. III.26). In 31 Lernenden Regionen (42,5% von 73) ordnete jeweils mehr als ein Drittel der Netzwerkpartner ihre Teilprojektaktivitäten diesem Feld zu.

7.2 Ansätze im Bereich Qualität in der Bildung

Mittels welcher konkreten Konzepte die Lernenden Regionen bzw. ihre Partner gemeinsame Arbeitsschwerpunkte im Bereich Qualität umsetzen, soll im Folgenden beleuchtet werden.

Wie bereits angeführt, ist die aktuelle Diskussion um Qualität in der Weiterbildung von den Anforderungen an die Bildungsträger geprägt, sowohl stärker die Interessen von Nutzer/inne/n zu berücksichtigen (Verbraucherschutz) als auch die Qualität ihrer Einrichtungen und Angebote einer unabhängigen externen Evaluation unterziehen zu lassen (Zertifizierung).

In diesem Feld aktueller Anforderungen agieren die Netzwerke und lassen sich die Ansätze der Lernenden Regionen im Bereich Qualität verorten, die nicht selten beide Stränge zu berücksichtigen versuchen. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass den vorliegenden Quellen zufolge die Ausgangssituationen der Lernenden Regionen für die Entwicklung gemeinsamer Qualitätskonzepte sehr unterschiedlich sind. So stellen Ak-

39 Auch in der Zweitbefragung der Netzwerkakteure von 39 Lernenden Regionen der ersten Förderwelle wurde das Handlungsfeld „Qualität" thematisiert, die Antwortvorgabe aber in Abstimmung mit dem Auftraggeber in „Entwicklung und Erprobung gemeinsamer Qualitätsstandards" geändert. Die Einführung gemeinsamer Qualitätsstandards repräsentiert einen wichtigen Ansatz Lernender Regionen zur Verbesserung der Bildungsqualität. Die Darstellung diesbezüglicher Befragungsergebnisse erfolgt daher weiter unten in diesem Zusammenhang.

teure in ihren regionalen Bildungsnetzen erhebliche Differenzen in Bezug auf den Kenntnisstand der Qualitätsdiskussion und den praktischen Einsatz verschiedener Modelle fest. Hinzu kommen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den jeweiligen Bildungsbereichen, die die Entwicklung gemeinsamer bildungsbereichsübergreifender Lösungen gerade in stark heterogen zusammengesetzten Netzwerken zu erschweren scheinen und in einzelnen Fällen von Lernenden Regionen offenbar zu Abstrichen hinsichtlich der eigenen Ziele und Planungen geführt haben (z.B. Bildungsnetz Berlin, Lernende EU-Region Niederrhein). Insofern ist davon auszugehen, dass die aktuell umgesetzten Maßnahmen den jeweiligen Entwicklungsstand der regionalen Bildungsnetze bzw. die Interessen und Handlungsspielräume einzelner Netzwerkpartner im Bereich Qualität abbilden.

Auf Basis der Auswertung der zur Verfügung stehenden Quellen und der Fallstudien konnten folgende Ansätze ermittelt werden, die sich in Bezug auf Ziele und konkrete Aufgaben, Reichweite und Verbindlichkeit, Funktion der Netzwerkakteure sowie den Mehrwert aus der Kooperation für Bildungsanbieter und Nutzer/innen unterscheiden.

Einige Lernende Regionen (z.B. Waldeck-Frankenberg, Bildung 21 Südniedersachsen) konzentrierten ihre Aktivitäten zum Thema Qualität zumindest bis zum Ende der ersten Hälfte der Durchführungsphase darauf, sich intern über existierende Qualitätssicherungs- und -managementmodelle zu informieren, auszutauschen und somit erst die Basis für weitergehende Kooperationsprojekte (wie z.B. die Schaffung von Möglichkeiten zu einer gemeinsamen Zertifizierung kleiner Träger) auszuloten. Als hilfreich und befruchtend erwiesen sich dabei einschlägige Erfahrungen einzelner Netzwerkpartner mit jeweils unterschiedlichen Verfahren.

Explizit mit dem Ziel des Teilnehmer- und Verbraucherschutzes sind von verschiedenen Stellen – u.a. vom BIBB und vom DIE – so genannte Checklisten für Bildungsinteressierte entwickelt worden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2001; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung o.J. und 2005).[40] Im Sinne einer Stärkung der Eigenverantwortung der Individuen

40 Die DIE-Checkliste für Weiterbildungsinteressierte liegt seit Dezember 2005 in einer aktualisierten Fassung vor (Download: www.die-bonn.de/checkliste). Sie thematisiert Aspekte der Angebotsauswahl, der Qualität des Angebots und der Anbieter sowie Fragen zu

für ihre Bildungswege sollen Kriterien an die Hand gegeben werden, die sie in die Lage versetzen, sich im Vorfeld ein Bild von der Qualität eines Bildungsangebots zu machen und sich durch die Überprüfung auch vor negativen Erfahrungen zu schützen (vgl. Arnold 2002, S. 89f.; Balli 2004, S. 188ff.).

Vereinzelt stellen Lernende Regionen (z.B. Lernende EU-Region Niederrhein) diese Checklisten Bildungsinteressierten zur Verfügung, damit diese anhand der Kriterien die Angebote der Netzwerkpartner prüfen und vergleichen können, und dokumentieren auf diese Weise die Selbstverpflichtung zu einer nutzerorientierten Qualitätssicherung. In dieselbe Richtung gehen Planungen zur Erstellung eines speziellen „Vertragschecks", bei dem es um Kriterien zur Überprüfung von Teilnahme- und allgemeinen Geschäftsbedingungen geht. Im Ergebnis könnte dies auf die Schaffung einer Art „Gütesiegel" für Einrichtungen hinauslaufen, die „mustergültige" Vertragsbedingungen bieten (ebenfalls Lernende EU-Region Niederrhein).

Als der freiwilligen Selbstkontrolle und dem Verbraucherschutz verpflichtet können auch Aktivitäten charakterisiert werden, bei denen die Partner in Lernenden Regionen Vereinbarungen über gemeinsame Qualitätsstandards treffen bzw. anvisieren.

In der zweiten schriftlichen Befragung der Netzwerkakteure in 39 Lernenden Regionen der ersten Förderwelle (ohne verlängerte Planungsphase) wurde explizit danach gefragt, ob die „Entwicklung und Erprobung von Qualitätsstandards" als Ziel von Teilprojekten und Maßnahmen verfolgt wurde.[41] Mit Blick auf die einbezogenen regionalen Bildungsnetze zeigen die Ergebnisse, dass zu Beginn der zweiten Hälfte der Durchführungsphase dieses Ziel in 34 von 39 Lernenden Regionen (87,2%) jeweils von mindestens einem Netzwerkakteur angegeben wurde (vgl. Datenreport V, Tab. 15.1). In 15 Lernenden Regionen nannten jeweils mehr als 40 Prozent der antwortenden Akteure dieses Ziel.[42] Von

Kosten und Förderungsmöglichkeiten und beinhaltet Hinweise auf weiterführende Informationsquellen.

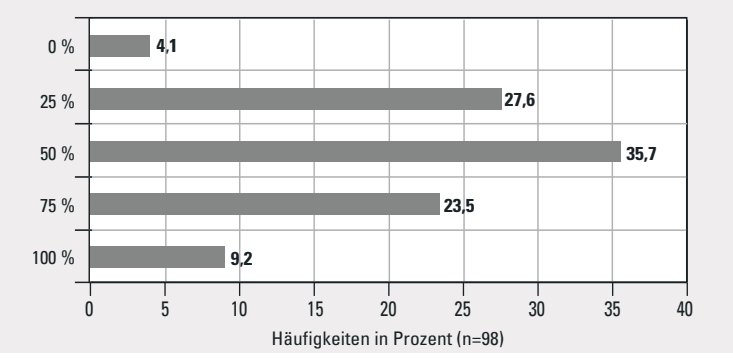
41 In der ersten schriftlichen Befragung wurde allgemeiner nach „Qualitätsentwicklung/ Qualitätssicherung" als Handlungsfeld von Teilprojektaktivitäten gefragt (s.o.).

42 Mehrfachnennungen waren möglich.

den Netzwerkakteuren insgesamt (N=300) gab ein Drittel an, mit ihren Teilprojekten/Maßnahmen (unter anderem) das Ziel „Entwicklung und Erprobung von Qualitätsstandards“ zu verfolgen. Damit lag dieses Handlungsfeld in der Rangfolge aller Handlungsfelder von Netzwerkakteuren (bei 15 Vorgaben) auf dem 12. Platz (vgl. Datenreport V, Tab. V.15).

Auch wurde in diesem Zusammenhang nach dem Maß der Zielerreichung gefragt. Von den 102 Netzwerkakteuren, die die „Entwicklung und Erprobung von Qualitätsstandards“ als Ziel ihrer Teilprojektaktivitäten angaben, äußerten sich dazu 98 Antwortende (siehe Abbildung 7.1). Wie bei anderen Handlungsfeldern bzw. Zielen tendierten die Einschätzungen insgesamt auch hier in Richtung 50 Prozent Zielerreichungsgrad bei einer insgesamt großen Spannweite der Einschätzungen. Vergleichbares gilt für die Ebene einzelner Lernender Regionen (vgl. Datenreport V, Hist. V.3).

Abbildung 7.1: Zielerreichung „Qualitätsstandards“



Anzumerken ist hierzu allerdings, dass sich das Ausmaß, in dem – den Angaben der Netzwerkakteure in der schriftlichen Befragung zufolge – in den regionalen Bildungsnetzen Qualitätsstandards erarbeitet werden, so weder in den Anträgen, Berichten und Internetauftritten der Lernenden Regionen noch in den Fallstudien abbildet. Eine Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass einige Akteure ihren Antworten ein sehr breites Begriffsverständnis zugrunde gelegt haben, wonach ihre Aktivitäten generell darauf abzielen, Bildungsqualität zu verbessern und somit dazu

beitragen, Standards zu setzen. Auch ließe sich anführen, dass die Durchführung gemeinsamer Projekte im Bildungsbereich in jedem Falle ein Mindestmaß an Verständigung unter den Beteiligten über qualitative Aspekte von Produkten und Dienstleistungen erfordert, diese Abstimmungsprozesse in den Quellen aber nicht explizit unter dem Gesichtspunkt „Vereinbarung von Qualitätsstandards" hervorgehoben werden.

Über die konkreten Maßnahmen und Verfahren zur Entwicklung und Erprobung von Qualitätsstandards in Lernenden Regionen lassen sich den der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung gestellten Quellen nur punktuell Hinweise entnehmen. Zum Teil haben die Lernenden Regionen das Ziel, gemeinsame Qualitätsstandards zu entwickeln, in ihren Kooperationsvereinbarungen festgeschrieben (Landkreis Emmendingen), zum Teil sind entsprechende Kriterien bereits im Leitbild der Lernenden Region aufgenommen (Main-Kinzig+Spessart). Auch für gemeinsame Produkte werden Qualitätskriterien entwickelt, so übergreifend in Wernigerode, im Bildungsnetz Berlin für gendergerechte E-Learning-Angebote oder in Leipzig für Weiterbildungsmodule im Bereich Tourismus. In der Lernenden Region Köln werden bestehende Initiativen zur Verankerung von Qualitätsstandards im regionalen Bildungsbereich aufgegriffen und mit gestaltet. Hier moderiert und koordiniert das Netzwerkmanagement Qualitätsarbeitskreise in den verschiedenen Bereichen der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung sowie der Gesundheitsbildung und sorgt für Informationstransfer. Ziel ist die Gründung eines Qualitätsnetzwerkes, dessen Mitglieder sich zur Einhaltung der erarbeiteten Mindestqualitätsstandards verpflichten.

Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass keine Lernende Region ausfindig gemacht werden konnte, die die von den Netzwerkpartnern vereinbarten Qualitätskriterien an prominenter Stelle veröffentlicht (z.B. auf der Homepage) und damit aus der Perspektive von Bildungsinteressierten einen wichtigen Beitrag zur Herstellung von Angebotstransparenz auch und gerade unter qualitativen Gesichtspunkten leisten würde.[43]

43 Auch die der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung gestellten Antragsunterlagen und Berichte der Netzwerke lassen entsprechende Auflistungen von vereinbarten Qualitätskriterien vermissen.

Einige Lernende Regionen gehen über Vereinbarungen gemeinsamer Qualitätskriterien noch hinaus und planen die Einführung von Qualitätssiegeln und die Etablierung der jeweiligen Lernenden Region als „Marke“ (z.B. Bodensee in Bezug auf die „L-Punkte“, Main-Kinzig+ Spessart, Trier, Saarland), womit in Bezug auf die Bildungsanbieter dem Interesse an Marketingeffekten Rechnung getragen wird. Vorbildfunktion für diese Form der Selbstverpflichtung hat sicher der Verein Weiterbildung Hamburg e.V. mit seinem Modell des Prüfsiegels übernommen.[44] Danach können nur solche Weiterbildungseinrichtungen Vereinsmitglied werden und das Prüfsiegel zur Außendarstellung nutzen, die sich dazu verpflichten, die vom Verein festgelegten Qualitätsstandards einzuhalten (vgl. Weiterbildung Hamburg e.V. 1997; aktuelle Fassung unter www.weiterbildung-hamburg.de). Zuständig für die Überprüfung und die Entscheidung über die Anträge sind Gutachterausschüsse für die verschiedenen Bereiche der Weiterbildung (vgl. Krüger 2002).

Qualitäts- und Gütesiegel haben bisher schon eine durchaus beachtliche Bedeutung als Qualitätsansatz von Weiterbildungseinrichtungen. Nach der repräsentativen CATI-Befragung von rund 1.500 Weiterbildungseinrichtungen im Jahre 2002 (vgl. Bötel/Krekel 2004, S. 30ff.) wurden Qualitäts- und Gütesiegel von 24 Prozent der Einrichtungen als ein für sie bedeutsamer Ansatz zur Qualitätsentwicklung genannt.[45] Dass seine Praxisrelevanz zunehmen dürfte, darauf verweist das Ergebnis, wonach 35 Prozent der Einrichtungen Qualitäts- und Gütesiegel als zukunftsfähiges Konzept einstuften.[46]

Um diesen im Prinzip also zukunftsfähigen Ansatz in den Lernenden Regionen auf eine nachhaltige Basis zu stellen, bedarf es – so zeigt das Hamburger Beispiel – des dauerhaften und systematischen Einsatzes von

44 Weitere Beispiele sind der Gütesiegelverbund Weiterbildung im Regierungsbezirk Arnsberg oder der Wuppertaler Kreis.

45 Mehrfachnennungen waren möglich. Höhere Werte entfielen auf die ISO-Norm (29%) sowie insbesondere auf die Selbstevaluation (76%). Seltener genannt wurden EFQM (15%) und die Teilnahme an Wettbewerben (22%).

46 Im Vergleich dazu hielten die Selbstevaluation „nur noch“ 51 Prozent der Einrichtungen und 18 Prozent die Teilnahme an Wettbewerben für ein zukunftsfähiges Konzept. Dagegen sprachen sich jeweils mehr Einrichtungen für EFQM (21%) und ISO-Zertifizierung (38%) als zukunftsfähige Qualitätsansätze aus.

Ressourcen für Begutachtung und Kontrolle sowie der institutionellen Verankerung dieser Strukturen in den Netzwerken.

Wie Hartz/Meisel (2004, S. 83f.) in ihrer Einschätzung des Hamburger Prüfsiegel-Modells feststellen, setzt die Begutachtung von Einrichtungen anhand von Qualitätskriterien auf die Qualitäts*prüfung* und stellt nicht auf Qualitäts*entwicklung* ab. Prozesse der Selbstreflexion und -evaluation mögen durch das Prüfungsverfahren in den Einrichtungen zwar angestoßen werden, sind in dem Modell aber nicht systematisch angelegt.

Dieses Manko und das signalisierte Interesse von Einrichtungen an einer stärkeren Binnenwirkung auf die konkrete Arbeit ist wesentlicher Ansatzpunkt der Lernenden Metropolregion Hamburg, im Rahmen des Programms ein Modell „Kooperative Qualitätsentwicklung" zu erproben.

Beispiel: Kooperative Qualitätsentwicklung der Lernenden Metropolregion Hamburg
Dieses Teilprojekt beinhaltet einen auf rund zwei Jahre angelegten Qualitätsentwicklungszyklus einer geschlossenen Gruppe aus 23 unterschiedlichen und durchaus miteinander in Konkurrenz stehenden Weiterbildungsorganisationen.
Zentrales Ziel ist, in diesen Organisationen umfassende, prozessorientierte und vergleichbare Qualitätsmanagementstrukturen einzuführen bzw. zu fördern. Zu den wesentlichen Elementen des Konzepts gehören

- die systematische Selbstbewertung der Einrichtungen auf Basis eines hierzu entwickelten Instruments,
- der Vergleich der Ergebnisse zwischen den Einrichtungen (Benchmarking),
- die Entwicklung und Umsetzung von individuellen und von kooperativen „Optimierungsprojekten".

Als Voraussetzungen zur Realisierung dieses Vorhabens werden ein gemeinsames Bezugssystem und gemeinsame Qualitätsinstrumente hervorgehoben. Als förderlich erweisen sich nach dem bisher erreichten Stand nicht nur Vorerfahrungen mit Kooperationen, sondern auch die Koordinierung und Überwachung der Einhaltung eindeutiger Kooperationsvereinbarungen durch den Dachverband. Vor diesem Hintergrund werden den Beteiligten zufolge durch das Projekt bereits Synergieeffekte erzielt und Kooperationen über den Bereich Qualität hinaus praktiziert (vgl. Kaßbaum 2004).

Zu ergänzen bleibt, dass mit diesem Modell nicht nur das Interesse der Einrichtungen an einer stärken Binnenwirkung aufgegriffen wird. Ziel ist

es zudem, aktuellen, von außen an die Einrichtungen herangetragenen Anforderungen Rechnung zu tragen und Grundlagen für externe Evaluation und Zertifizierung zu schaffen. Dies gilt auch für die anderen Teilprojekte und Vorhaben Lernender Regionen, die explizit die Einführung von Qualitätsentwicklungs- oder -managementsystemen in Bildungseinrichtungen unterstützen, und kann als übergreifendes Merkmal und Ziel dieser Ansätze insgesamt betrachtet werden. Weiteres gemeinsames Merkmal ist die Etablierung eines entsprechenden Service- und Beratungsangebots in der Region, wobei die betreffenden Netzwerke jeweils etwas andere Akzente setzen.

In der Lernenden Region Leipzig zielen die Aktivitäten darauf ab, das vom Projektleiter Prof. Knoll mitentwickelte sächsische Modell „QualitätsEntwicklungsSystem" (QES) bei den Netzwerkpartnern in Leipzig und in Einrichtungen anderer Lernender Regionen Sachsens und Sachsen-Anhalts zu implementieren. Dies beinhaltet die Entwicklung und Erprobung von Arbeitshilfen und Workshops sowie den Aufbau eines Beraterpools. Die Workshopreihe wurde bereits durchgeführt und positiv evaluiert (zum Modell QES vgl. Knoll o.J.).

Die „Kompetenzstelle für Qualitätssicherung in der Weiterbildung" (KOS), die im Rahmen eines Teilprojekts des Lernnetzes Berlin-Brandenburg aufgebaut wird, verfolgt ebenfalls das Ziel, Dienstleistungen (Information, Beratung, Seminare, Workshops) für regionale Weiterbildungseinrichtungen zu entwickeln und anzubieten. Im Kontext des BLK-Projekts „Lernerorientierte Qualitätstestierung" (LQW) fungiert KOS außerdem als regionale Unterstützungsstelle für die Einrichtungen, die am LQW-Verfahren teilnehmen (vgl. www.die-bonn.de/lqw). Auch besteht hier eine enge Verbindung zu den drei Lernläden der Lernenden Region (siehe Kapitel 6), für die KOS Schulungen im Bereich Trägerberatung übernimmt und die umgekehrt Anfragen von Trägern an KOS weiterleiten können. Konkrete Angaben über die bisherige Nachfrage und geleistete Trägerberatungen sind den Quellen nicht zu entnehmen.

Während sich die vorgenannten Projekte auf den Weiterbildungsbereich konzentrieren und sich auf bereits vorhandene Qualitätsentwicklungs-/-managementmodelle stützen, nimmt die Lernende Region Mittleres Mecklenburg-Küste explizit und parallel alle vier Bildungsbereiche (Schule, Berufsbildung, Hochschule und berufliche Weiterbildung) in den Blick.

Auf der Basis eines gemeinsamen Kriterienkatalogs werden dort im Rahmen von Arbeitskreisen vier Referenzmodelle für Qualitätsmanagementsysteme entwickelt, die exemplarisch in einzelnen Partnereinrichtungen umgesetzt werden. Auch besteht hier, den vorliegenden Informationen zufolge, nicht der Plan zur kommerziellen Verwertung der Projekterfahrungen und -ergebnisse, wogegen andere Lernende Regionen im Interesse sich selbst tragender Strukturen und Leistungen längerfristig für ihren Unterstützungsservice im Bereich Qualität Gebühren erheben wollen.

7.3 Fazit

Die Auswertung der schriftlichen Befragungen der Netzwerkakteure, der Anträge, Berichte und Internetauftritte sowie der Fallstudien hat gezeigt, dass Aktivitäten zur Verbesserung der Qualität im Bildungsbereich in den Lernenden Regionen auf unterschiedlichen Ebenen verankert sind.

Für die Qualitätssicherung und die Evaluation der Lernenden Regionen, ihrer Produkte und Dienstleistungen zeichnet in der Regel das jeweilige Netzwerkmanagement verantwortlich. Unterstützung bei dieser als sehr wichtig eingestuften Aufgabe erfährt es häufig durch eine netzwerkbezogene wissenschaftliche Begleitung. Die Frage, ob es solchen Lernenden Regionen mit externer Hilfe eher gelingt, nachhaltige Strukturen zu entwickeln, kann erst zu einem späteren Zeitpunkt beantwortet werden. Zu erwarten sind aber in jedem Falle Beiträge zu Verfahren und Instrumenten zum Qualitätsmanagement speziell von Bildungsnetzwerken.

Als ausgewiesenes Handlungsfeld und Ziel von Teilprojektaktivitäten zur Verbesserung der regionalen Bildungsinfrastruktur hat Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung für die Netzwerkpartner insgesamt im Vergleich zu anderen Themenfeldern keinen herausgehobenen Stellenwert, wird aber gleichwohl in der übergroßen Mehrheit der Lernenden Regionen durch mindestens einen Netzwerkpartner vertreten.

Die Aktivitäten, die in den Lernenden Regionen explizit im Bereich Qualität verfolgt werden, lassen sich vier verschiedenen Ansätzen zuordnen, die auch Ausdruck unterschiedlicher Ausgangssituationen, Entwicklungsstände und Rahmenbedingungen der regionalen Bildungsnetze bzw. ihrer Partnereinrichtungen in Qualitätsfragen sind:

- *Informationsaustausch über Qualitätskonzepte:* Mit dem Informationsaustausch der Akteure über verschiedene Qualitätskonzepte und die diesbezüglich vorhandenen Erfahrungen versuchen einige Lernende Regionen, erst die Basis für weitergehende Kooperationsprojekte zu schaffen. Vernetzung ist hierfür Voraussetzung, wobei der bildungsbereichs- und trägerübergreifende Ansatz als befruchtend hinsichtlich der Informationsbreite eingeschätzt werden kann.
- *Checklisten:* Als eine Form der gemeinsamen Selbstverpflichtung zu einer nutzerorientierten Qualitätssicherung kann die Ausgabe vorhandener und die Erarbeitung neuer Checklisten für Bildungsinteressierte charakterisiert werden, mit denen diese die Angebote der Netzwerkpartner prüfen sollen.
- *Vereinbarung gemeinsamer Qualitätsstandards:* Als zentraler Ansatz kann die Vereinbarung gemeinsamer Qualitätsstandards für Bildungseinrichtungen und -angebote der Netzwerkpartner (oder bestimmter Bildungssegmente) in den Lernenden Regionen betrachtet werden, der in einigen Fällen noch weitergehend auf die Einführung von Gütesiegeln und die Etablierung der Lernenden Region als Marke abzielt. Insbesondere dieser Ansatz setzt nicht nur gelungene Kooperation voraus, sondern auch die Etablierung und längerfristige Bereitstellung von Strukturen und Ressourcen für die Kontrolle der Einhaltung der Standards und für ihre Weiterentwicklung.
- *Unterstützung bei der Implementierung von Qualitätsentwicklungs-/-managementsystemen:* Einige Lernende Regionen entwickeln und erproben Unterstützungs- und Serviceangebote für die Implementierung von Qualitätsentwicklungs- bzw. Qualitätsmanagementsystemen, die sich vornehmlich an Weiterbildungseinrichtungen wenden. Sie begegnen damit sowohl einem diesbezüglich offensichtlich wachsenden Interesse der Einrichtungen als auch den aktuell gestiegenen Anforderungen, sich einer externen Evaluation (Zertifizierungsverfahren) zu unterziehen. Bei diesem Ansatz wird sowohl auf vorhandene Modelle Bezug genommen als auch auf Referenzmodelle, die erst im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ konzipiert werden. Insbesondere die kooperative Einführung von Qualitätsmanagementsystemen basiert nicht nur auf entwickelten und vertrauensvollen Kooperationsbeziehun-

gen, sondern offenbar auch auf einer gewissen Homogenität hinsichtlich des Bildungsbereichs.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Lernenden Regionen in vielfältiger Form auf Kooperation beruhende gemeinsame Aktivitäten entfalten, die ausdrücklich darauf ausgerichtet sind, die Qualität von Einrichtungen und Angeboten einschließlich Netzwerken im Bildungsbereich zu befördern. Diese Aktivitäten greifen Interessen und Bedarfe sowohl von Nutzer/inne/n als auch von Anbietern sowie darüber hinaus von öffentlichen Mittelgebern auf. Es ist davon auszugehen, dass alle genannten Gruppen davon profitieren (werden), wenn auch – je nach Ansatz – in unterschiedlicher Weise. Insgesamt gesehen sind insbesondere folgende Beiträge der Lernenden Regionen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bildungsbereich zu erwarten:

- die Förderung der Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich allgemein und in einzelnen Bildungseinrichtungen,
- die Qualifizierung der Verbraucher/innen als Nutzer/innen von Bildungseinrichtungen im Sinne der Stärkung eines qualitätsbewussten und kritischen Nachfrageverhaltens,
- die Umsetzung von Qualitätsvorstellungen in Bildungseinrichtungen unter Nutzung anerkannter zukunftsfähiger Modelle,
- die Förderung des bildungsbereichsübergreifenden Austauschs in Qualitätsfragen.

8 Neue Lernkulturen

Andrea Reupold/Rudolf Tippelt

Das Schlagwort „Neue Lernkulturen“ fasst einen Katalog von innovativen Ideen zusammen: neue Lernwege, Lernwelten, Lernorte etc. Es geht um den übergeordneten Bereich von Lehr- und Lernarrangements und deren Anpassung an neue Lernbedarfe (individualisiertes, selbstgesteuertes, passgenaues, modularisiertes Lernen[47]). Aspekte, die in der Netzwerkarbeit beeinflusst werden können, um neue Lernkulturen zu schaffen, sind auf organisatorischer, ökonomischer, technischer, inhaltlicher und pädagogisch-didaktischer Ebene anzusiedeln. Ein besonderer Schwerpunkt wird bei diesem Thema auf den Bereich des Lernens mit Neuen Medien gelegt, daher beziehen sich die folgenden Erläuterungen verstärkt auf Begrifflichkeiten wie E-Learning, Blended Learning und multimediale Lernumgebungen.

So hat sich *E-Learning* inzwischen als Sammelbegriff für verschiedenste computer- und netzgestützte Lernformen etabliert und zu einem wesentlichen Bestandteil von Aus- und Weiterbildungsangeboten entwickelt. Zahlreiche Innovationen im Bildungsbereich firmieren unter dem Terminus E-Learning und basieren sowohl auf dem Einsatz moderner Medien in der Lehre als auch auf der damit möglichen Umsetzung stärker auf *selbstgesteuertes Lernen* hin ausgerichteter didaktischer Konzepte (vgl. Schulmeister 2002). Dadurch entstehen für die Teilnehmer/innen an E-Learning-Angeboten neue Anforderungen in zweierlei Hinsicht: Zum einen setzt der Einsatz neuer Technologien den kompetenten Umgang mit diesen voraus. Auch wenn die Anforderungen an die Mediennutzungskompetenz der Adressat/inn/en von Fall zu Fall unterschiedlich ausfallen, so sind sie doch vorab zu klären und mit den Voraussetzungen in der jeweiligen Zielgruppe abzugleichen (vgl. Schmidt 2004). Zum anderen erfordert ein höheres Maß an Selbststeuerung im Lernprozess von den Lernenden weitere Kompetenzen. In vollständig selbstgesteuerten Lernkontexten sind Lernstrategien sowie Techniken zur kognitiven, metakognitiven, motivationalen Kontrolle des ei-

47 Informationen hierzu unter: www.lll-innovations.net/de/111_DEU_XHTML.php.

genen Lernprozesses auf Seiten der Lernenden unabdingbar, um Überforderungen zu vermeiden (vgl. Wosnitza 2000).

Multimediale Lernumgebungen können als reine Selbstlernumgebungen konzipiert sein, kommen aber ebenso in Kombination mit tutorieller Betreuung zum Einsatz. Diese Lernbegleitung ist als technisches System in so genannten intelligenten tutoriellen Systemen, durch „reale" Tutoren, die Lernende via E-Mail, Chat oder Diskussionsforen betreuen (vgl. Nistor 2000) als auch in begleitenden Präsenzveranstaltungen denkbar. Letzterer Fall, die Kombination netzbasierter und traditioneller Lehre, wird inzwischen unter dem Terminus *Blended Learning* (vgl. Sauter/Sauter 2003) diskutiert und gewinnt gerade in der beruflichen Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Im Kontext des Einsatzes moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in Lernprozessen haben zahlreiche Studien auf die zentrale Bedeutung einer lerntheoretischen Begründung des Medieneinsatzes und auf die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Sicherung der Qualität dieser Lernmedien hingewiesen.

Die auf lerntheoretischen Grundlagen basierende Konzeption von multimedialen Lernangeboten muss auf die jeweiligen Lerninhalte, die Lernziele und die Adressat/inn/en abgestimmt sein (vgl. Kerres 2001). Die Akzeptanz der Lernenden ist im Rahmen der *Qualitätssicherung* dieser neuen Lernwelten ein ebenso zentrales Kriterium wie die didaktische Qualität und das Erreichen der Lernziele (vgl. Friedrich u.a. 1997). Hieraus ergeben sich inhaltliche Überschneidungen mit dem Thema „Qualität und Qualitätssicherung".

8.1 Medien in der Bildung

Aktuell spielen Medien und medienunterstützte Lehr-/Lernmethoden in der Erwachsenenbildung eine größere Rolle als im schulischen Kontext (vgl. Weidenmann 1993; Stang 2001). Dennoch ist die Nutzung der Medien und ihrer Möglichkeiten im Bildungsbereich noch nicht so verbreitet, wie oftmals angenommen wird. Eine Befragung von Dozent/inn/en der Erwachsenenbildung in Volkshochschulen und kirchlichen Bildungsstätten in verschiedenen Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen) ergab beispielsweise, dass Printmedien, Tonträger und Bilder vor dem Computer weiterhin am häufigsten zum Einsatz kommen (vgl.

BMBF 1999). Der Einsatz Neuer Medien war zu diesem Zeitpunkt also noch keineswegs vorherrschend (vgl. Stang 2003).

Für den Medieneinsatz sind grundsätzlich zwei Nutzungsbereiche zu unterscheiden: die computergestützte Bereitstellung von Information (z.B. in Form von Bildungsdatenbanken) sowie die computerunterstützte Kommunikation und Interaktion von Lehrenden und Lernenden und von Lernenden untereinander zur Auseinandersetzung mit Lehr-/Lerninhalten (z.B. in Form von E-Learning-Angeboten) (vgl. Wedekind 1997 und Kerres 1997). Dabei sollte einem Informationsangebot auch eine Betreuungskomponente hinzugefügt sein, denn Kommunikation zwischen Teilnehmenden stellt sich nicht von alleine ein, sie muss gefördert und durch Aufgaben angeleitet werden (vgl. Kerres 1997).

Didaktische Konzepte

Medien spielen eine wichtige Rolle bei Lehr- und Lernprozessen im Zusammenspiel von Didaktik (die Aufbereitung des zu vermittelnden Gegenstandes), Technik und sozialem Setting (Curriculum, Bibliothekswesen, Veranstaltungsform etc.). Multimedia wird dabei mit zwei Bereichen in Verbindung gebracht: der Erstellung multimedialer Lernprogramme und Arbeitsunterlagen und mit dem Fernlernen (vgl. Keil-Slawik 1997). In der Diskussion um die Rolle der Medien in Lehr-/Lernprozessen werden vor allem drei lerntheoretische Ansätze diskutiert: behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische (vgl. auch Herzig 2001).

Multimedia ist keine neue Nutzungsform, sondern es handelt sich dabei eher um eine Ausprägung verschiedener Lernsystemtypen, z.B. Übung/Training, Tutorial und Simulation (vgl. Wedekind 1997; Stang u.a. 1998f.). Zudem stellt die gestaltungsorientierte Mediendidaktik nach Kerres in Frage, dass Medientechniken an sich bereits eine didaktische Qualität inne wohnt (vgl. Kerres 2001). Besonderes Augenmerk liegt daher auf der Planung und Produktion didaktischer Medien.

Lernformen

Selbstgesteuertes Lernen wird oft als Dichotomie zu fremdgesteuertem Lernen gesehen. Dabei ist zu beachten, dass jedes Lernen immer sowohl selbst- als auch fremdgesteuerte Elemente und Phasen aufweist, da jeder intentionale Lernprozess Eigenaktivitäten des Lernenden und didaktisches

Handeln anderer erfordert (vgl. Niegemann 1998). Bei selbstbestimmtem Lernen entscheidet der Lerner auch selbst über die Lernziele, bei selbstgesteuertem/-reguliertem Lernen werden diese von außen vorgegeben. Selbstorganisation bezieht sich auf das Arrangieren der Faktoren des Lernprozesses und der Lernumgebung. Die Neuen Medien ermöglichen somit auch eine Individualisierung der Lernangebote (zeitlich und örtlich flexibel) und die Förderung des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Stiller 2001).

Zu unterscheiden sind des Weiteren formales, non-formales und informelles Lernen. Hierbei handelt es sich um Abstufungen im Grad der Organisation und Zertifizierung. Gerade das selbstgesteuerte und informelle Lernen nimmt an Bedeutung zu und soll mit den neuen Lernwelten gefördert werden (vgl. Europäische Kommission 2001).

Neue Lernkulturen in den Lernenden Regionen ermöglichen die Vernetzung von verschiedenen Lernorten und eine lokale Antwort auf regionale Bildungsbedarfe (vgl. BMBF 2004a), indem sie flexible Angebote bereitstellen, die Lernprozesse von Ort und Zeit unabhängig machen. Durch die gemeinsame Nutzung von multimedialen Angeboten und deren Integration in die Angebotsstrukturen verschiedener Bildungsträger können Synergieeffekte entstehen, durch die eine Umsetzung auch finanziell und organisatorisch aufwendiger E-Learning-Projekte möglich wird. Aufgabe der neuen Lernkulturen ist die Förderung des lebenslangen Lernens, wobei insbesondere die Potenziale moderner Informations- und Kommunikationstechnologien für die Realisierung lebenslangen Lernens und die Erweiterung von Human- und Sozialkapital hervorzuheben sind (vgl. Commission of the European Communities 2003). Phasen von Arbeit, Freizeit und Lernen überlagern und verzahnen sich und es kann von einer Entgrenzung des Lernens in beruflichen und privaten Kontexten ausgegangen werden (vgl. Kirchhöfer 2000).

Aus den vorangegangenen Überlegungen lassen sich folgende vier zentrale Fragen für neue Lernkulturen im BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ ableiten:

- Welche Rolle spielt der Einsatz von E-Learning und anderen innovativen Lernformen in den Lernenden Regionen?
- Werden neue Lernarrangements durch die Netzwerkarbeit geschaffen?

- Welche Formen des E-Learning gibt es?
- Kann die Kooperation von Bildungsträgern internetgestützte Lernangebote qualitativ verbessern?

8.2 Empirische Ergebnisse

Die Akteure der Netzwerke wurden zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten schriftlich bzw. online befragt. Die erste schriftliche Befragung richtete sich an alle Netzwerkpartner (n=889) und Netzwerkmanager/innen (n=73) aus allen Netzwerken (n=73). Die zweite Erhebung dagegen bezog alle Netzwerkakteure[48] (n=300), aus den Netzwerken der ersten Förderwelle (n=39) mit ein.

Legt man die erste o.g. Forschungsfrage zugrunde und betrachtet entsprechend diejenigen Teilprojekte der Netzwerke, die sich mit neuen Lernkulturen auseinander setzen, stellt man ein sehr großes Engagement in diesem Bereich und auch eine große Bandbreite von verschiedenen Formen neuer Lernkulturen fest. Zu diesem Bereich können in der Auswertung zentral zwei Handlungsfelder gezählt werden: „Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements“ und „Entwicklung und Erprobung neuer Curricula“, denn Curricula müssen gerade beim Einsatz Neuer Medien neu entwickelt werden.

Insgesamt engagieren sich aus der Erstbefragung 93,2 Prozent der Netzwerke (n=73) bei der „Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements“ und 87,7 Prozent im Handlungsfeld „Entwicklung und Erprobung neuer Curricula“. Die Bedeutung dieser beiden Handlungsfelder für die gesamte Netzwerkarbeit im Programm erschließt sich deutlicher noch durch das Ranking: Von den 16 Handlungsfeldern, nach denen die Netzwerke befragt wurden, liegen Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements auf dem zweiten und Entwicklung und Erprobung neuer Curricula auf dem neunten Rangplatz (vgl. Datenreport III, Tab. III.26)[49]. Um die Fülle an Teilprojekten und Aktivitäten der Netzwerke zu erfassen, wurden anhand von Fallstudien zwölf der 73 Netzwerke tiefergehend betrachtet.

48 Netzwerkmanager/innen und -partner.

49 Die Daten sind der ersten schriftlichen Befragung aller Netzwerke (N=73) entnommen. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

Die Kenntnis der dortigen Projekte im Handlungsfeld „Neue Lernkulturen“ lässt eine Unterscheidung einerseits nach dem beschriebenen Einsatz von Medien und andererseits nach der inhaltlichen Schwerpunktsetzung (eher informationsorientiert oder eher wissensorientiert) nahe liegend erscheinen. Eine grafische Aufbereitung ist mit Abbildung 8.1 vorgenommen worden, wobei die Übergänge innerhalb des Koordinatensystems fließend sind. In den ausgewählten Lernenden Regionen ist eine große Bandbreite von verschiedenen Formen „neuer Lernkulturen“ festzustellen. Neben Lernenden Regionen, die sich aktiv am Aufbau neuer Lernwelten beteiligen, gibt es auch Lernende Regionen, die in diesem Bereich wenig aktiv sind (z.B. die Lernende Region Köln). Ebenso unterschiedlich ist auch der Entwicklungsstand der verschiedenen Projekte. Daher lassen sich sowohl bzgl. der lerntheoretischen Ansätze als auch bzgl. der mediendidaktischen Qualität und der Frage, ob die Angebote bereits evaluiert wurden – z.B. in Teilnehmerbefragungen (Abbruchquoten?) –, keine zweifelsfreien Antworten geben.

Abbildung 8.1: Koordinatensystem Lernwelten mit Beispielen aus den Lernenden Regionen

Es gibt natürlich auch Angebote, deren Zuordnung zum Bereich „Neue Lernkulturen“ durch eine innovative Idee motiviert ist, die keine Mediennutzung im oben genannten Sinn beinhaltet (in der Abbildung 8.1 bei „nonmedial“), wie z. B. ein neues Lernarrangement und ein neuer Lernort. Ein Beispiel hierfür bietet die Lernende Region Bodensee mit einem Teilprojekt zur Umweltbildung, in dem erkundendes, kreatives, motivierendes und problemorientiertes Lernen in der Natur stattfindet.

Insgesamt kann aus den Daten zur Online-Befragung geschlossen werden, dass im Falle der neuen Lernkulturen die medial ausgerichteten Teilprojekte und Aktivitäten bei weitem überwiegen. So haben alleine 84,6 Prozent der Netzwerke mindestens eine (Weiterbildungs-, Beratungs- und Angebots-)Datenbank/einen Bildungsserver/eine Lernplattform erstellt, und in 35,9 Prozent der Fälle wurden explizit Lernsoftware und E-Learning neu entwickelt (vgl. Datenreport V, Tab. V.26).

Die Beispiele für E-Learning-Angebote, wie sie auch in obigem Koordinatensystem genannt sind, werden in vielen der ausgewählten Netzwerke angeboten oder sind in Planung. Sie sind vielfältig:

- Quizsysteme (Südliches Sachsen Anhalt, Emmendingen), in denen beispielsweise über die Beantwortung von Fragen zum Wissen über die Region Preise gewonnen werden können (wissensorientiertes Angebot). Mit dieser Form des spielerischen Lernens wird v.a. das dem Medium immanente Potenzial für interaktive Lernprozesse genutzt (vgl. Issing 1998).
- Berufsspezifische E-Learning-Angebote (Leipzig, Bremen), in denen z.B. für bestimmte Berufe und Zielsetzungen (modulare) Weiterbildungssysteme entwickelt wurden, die nun über die Homepage des Netzwerks zur Verfügung gestellt werden.
- Blended-Learning-Angebote (Leipzig), die auf die Kombination von Online- und Präsenzmodulen innerhalb einer beruflichen Weiterbildung abstellen.
- Datenbanken oder Datenbanksysteme (z.B. das Integrierte Weiterbildungs-Informationssystem Bremen, IWIB), die einerseits im Sinne von Beratungsdienstleistungen regional vernetzte Informationen über Bildungs- und Lernmöglichkeiten transparent werden lassen und bereitstellen (vgl. inform 2004; siehe auch Kapitel 6) und andererseits Bildungsportale im Internet darstellen.

Kann die Kooperation von Bildungsträgern internetgestützte Lernangebote qualitativ verbessern? Über diesen Punkt kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht viel gesagt werden, da viele Projekte erst im Aufbau sind und sich daher die inhaltliche und didaktische Qualität noch nicht beurteilen lässt. Zu erwähnen sind hier jedoch die Lernende Region Leipzig, in der bereits E-Learning-Systeme analysiert und Standards entwickelt wurden, und die Lernende Region Bremen, in der vor Einführung eines E-Learning-Angebotes eine detaillierte Bedarfsanalyse in der Region durchgeführt wurde. Eine Bedarfsanalyse kann dabei als Königsweg für die Vorbereitung einer teilnehmerorientierten und zielgruppenspezifischen Angebotsgestaltung angesehen werden.

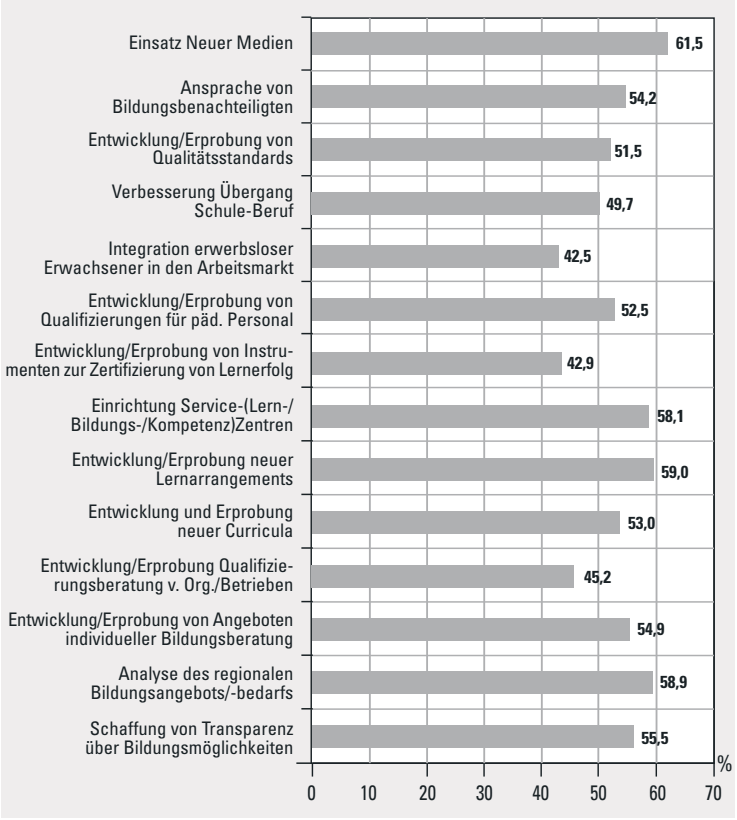
Zum jetzigen Zeitpunkt kann aber schon festgestellt werden, dass Netzwerkarbeit offensichtlich die Schaffung neuer Lernarrangements fördert. Ein „Lernort Grenzregion“ (PONTES) wäre ohne die Kooperation mehrerer Akteure nicht möglich. Auch das Projekt „Lern- und Medienkompetenz“ (Südliches Sachsen-Anhalt) lebt von der Kooperation von Schulen, Medienzentrum und anderen Institutionen. Das Webportal in Leipzig präsentiert gebündelt die Aktivitäten und Angebote der Netzwerkpartner. Auch das Projekt im Bereich der Umweltbildung in der Lernenden Region Bodensee baut auf der Kooperation der Netzwerkpartner auf.

Der kompetente Umgang mit Computertechnologien, sich selbstständig Wissen anzueignen und Informationen auszuwählen, wird heute zu den Schlüsselqualifikationen gezählt und ist ein Aspekt der viel geforderten Medienkompetenz (vgl. Seel u.a. 1998; Dewe/Sander 1996). Sie ist nicht nur für das Berufsleben relevant, sondern auch für die Partizipation als Bürger (z.B. die Tatsache, dass im Internet jede Nutzerin und jeder Nutzer publizieren kann) (vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier 1998). Der beiläufige Erwerb von Medienkompetenz, ohne dass Medien selbst Lerninhalte werden, ist ein wichtiger Lernaspekt (vgl. Koring 1999). Dabei muss die Verknüpfung von Selbstlernen und Informationsverarbeitungskompetenz gefördert werden (vgl. Kade u.a. 1999, S. 163). Die bereits dargestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Wichtigkeit der Förderung von Medienkompetenz von den Netzwerken erkannt wurde.

Die Zweitbefragung der Netzwerke der ersten Welle (n=39) zeigt nochmals auf, dass nach Angaben der einbezogenen 300 Netzwerkak-

teure über die Hälfte, nämlich 53 Prozent, das Ziel „Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements“ verfolgen.[50]

Abbildung 8.2: Grad der Zielerreichung bzgl. Handlungsfeldern (n=39 Netzwerke) in Prozent



50 Die Erstbefragung kam zu dem Ergebnis, dass in 87,7 Prozent (Rang 9) der Lernenden Regionen (n=73) das Handlungsfeld „Entwicklung und Erprobung neuer Curricula“ von mindestens einem Netzwerkpartner vertreten wird (vgl. Datenreport III, Tab. III.26).

Die Zufriedenheit der Netzwerke mit dem bisher Erreichten ist bezüglich neuer Lernarrangements überdurchschnittlich hoch (59%)[51]. Dies legt die Annahme nahe, dass eine schnelle und zielgerichtete Umsetzung der geplanten Innovationen in diesem Bereich durchgeführt wurde. Einher geht dieser Befund mit einem sehr hohen selbst berichteten Realisierungsgrad hinsichtlich des Einsatzes Neuer Medien. In keinem anderen Handlungsfeld berichten die Netzwerke über einen größeren Fortschritt der Aktivitäten (mit 61,5%) als hinsichtlich des Einsatzes Neuer Medien (siehe Abbildung 8.2)

Mit Einschränkungen kann auch das Handlungsfeld und Ziel „Entwicklung und Erprobung neuer Curricula" (53%) in den Themenbereich einbezogen werden. Curricula müssen gerade beim Einsatz Neuer Medien neu entwickelt werden. Handelt es sich um Curricula für die Erwachsenenbildung, so sind die didaktischen Prinzipien Erfahrungsorientierung, Teilnehmerorientierung und Handlungsorientierung zu beachten.

Das Prinzip Erfahrungsorientierung betont die Verantwortlichkeit des lernenden Subjekts für den Lernprozess und die Individualität des Lernens als personenspezifische Auseinandersetzung mit und Aneignung von Inhalten. Die bereits vorhandenen Erfahrungen wirken auf den Aneignungsprozess ein, „Erwachsenenbildung ist immer schon Anschlusslernen" (Faulstich/Zeuner 1999, S. 52). Mit diesem didaktischen Prinzip verknüpft ist z.B. das methodische Konzept des „situationsorientierten Lernens" – hierbei sollen die Situationen der Bildungsveranstaltungen einen Bezug zur Lebens- und Berufswelt der Teilnehmer/innen aufweisen. Leitprinzip der Teilnehmerorientierung ist es, eine Vereinbarung darüber herzustellen, was angezielt und wie verfahren werden soll (vgl. Tietgens 1981), und zwar gemeinsam mit den Lernenden, sodass die individuellen Bedürfnisse, Erwartungen, Kenntnisstände, Lernstile, Milieus und Biographien beachtet werden. Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen spielt hier eine große Rolle. Typische Medien zur Unterstützung der Teilnehmerorientierung sind z.B. multimediale Lernumgebungen (vgl. Weidenmann 1993). Handlungsorientierung zielt auf eine enge Verbindung von Arbeiten und Lernen, dabei soll die Lernsituation möglichst die Struktur der Ernstsituation haben, auf die die Bil-

51 Zugrunde gelegt ist das Mittel der Zustimmung in Prozent.

dungsmaßnahme vorbereitet. Von den Konstruktivisten werden die Handlungsorientierung und die Situierung des Lernens in den Vordergrund gestellt (siehe Abbildung 8.3).

Abbildung 8.3: Zusammenhänge zwischen didaktischen Prinzipien und Medien

	Pädagogische Funktion der Medien	Methoden/Medienarrangements
Prinzip „Erfahrungsorientierung“	• Ausdruck, Mitteilung, Bearbeitung von Teilnehmer-Kognitionen, -Erlebnissen, -Wahrnehmungen usw.	• aktive Videoarbeit • teilnehmererstellte Poster • Lerntagebuch
Prinzip „Teilnehmerorientierung“	• Individualisierung der Instruktion • Unterstützung von Modellen der kooperativen Selbstqualifikation	• interaktive, „offene“ mediale Lernangebote (Hypermedia, interaktives Video usw.) • Moderationsmethode
Prinzip „Handlungsorientierung“	• Simulation von Alltagssituationen • Dokumentation von Lernerhandeln • Feedback	• computergestützte Simulationen • Video-Training • medial unterstützte Projektarbeit

(Quelle: Weidenmann 1993, S. 10)

Wie im Kapitel 9 „Bildungsmarketing und Bildungsbeteiligung“ genauer erläutert, sind in der Erstbefragung (n=73) unter dem Handlungsfeld „Einrichtung von Service-(Lern-/Bildungs-/Kompetenz-)Zentren“ auch Angebote gefasst, die dem Themenbereich „Neue Lernkulturen“ zugeordnet werden können, so z.B. E-Learning-Angebote. Somit überschneiden sich diese Themenbereiche, und die Nennungen sind im Nachhinein nicht mehr eindeutig einem der Bereiche zuzuordnen. Mehr als die Hälfte der Netzwerkpartner (61,8%), die sich in Service-Zentren engagieren, nennen auch das Handlungsfeld und Ziel „Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements“.

Aus der Zweitbefragung der Netzwerke der ersten Welle (Online-Befragung) ergibt sich, dass 40,7 Prozent der Netzwerkakteure (n=300) das Ziel „Entwicklung und Erprobung neuer Curricula“ verfolgen. Aus der

Selbsteinschätzung der Netzwerkakteure bzgl. des Zielerreichungsgrades geht hervor, dass 27 Netzwerke das Ziel mindestens zur Hälfte erreicht haben (vgl. Datenreport V, Tab. V. 15 und 15.1).

Zusätzlich wurde in der Zweitbefragung abgefragt, ob das Thema „Einsatz Neuer Medien" Ziel des Netzwerks ist. Von den Netzwerkakteuren (n=300) gaben 63 Prozent an, das Ziel zu verfolgen. Bezogen auf die Zielerreichung zeigt die Selbsteinschätzung der Netzwerkakteure, die hierzu Angaben gemacht haben (n=183), dass 32 Netzwerke das selbst gesetzte Ziel bereits zu 50 Prozent oder mehr erreicht haben (vgl. Datenreport V, Tab. V.15 und 15.1).

Ein weiteres Ergebnis der Zweitbefragung bzgl. der innovativen Momente der Teilprojekte/Maßnahmen wurde durch die Einschätzung der Netzwerkakteure (n=300) abgebildet. Der Aussage, dass das Innovative in einem Teilprojekt in der systematischen Nutzung Neuer Medien liegt, stimmen 39,3 Prozent zu, der Aussage, es liege in der Verbreitung neuer Lernformen, stimmen 41,7 Prozent zu, und der Aussage, es liege in der Erschließung/Nutzung neuer Lernorte, stimmen 46,7 Prozent zu. Die Prozentwerte bestätigen die Relevanz des Bereichs „Neue Lernkulturen" für die Netzwerkakteure im Programm (höhere Prozentwerte erreichen nur die Aspekte, die sich auf die Kooperation im Netzwerk beziehen, wie z.B. „Die Zusammensetzung der beteiligten Partner" und „Die Verzahnung/Bündelung vorhandener Angebote") (vgl. Datenreport V, Tab. V.17).

Die Netzwerkpartner wurden zudem nach den Nutzenaspekten befragt, die sie aus ihrer Mitarbeit im Netzwerk ziehen konnten bzw. die sie sich zukünftig aus der Mitarbeit erwarten.

Die Aussage in der Erstbefragung, dass die Erschließung neuer Lernorte bisher von Nutzen für die Netzwerkpartner war, trifft für 60,1 Prozent der Netzwerkpartner (n=889) voll oder teilweise zu. In der Einschätzung des zukünftigen Nutzens wird die Erschließung neuer Lernorte sogar als noch wichtiger eingeschätzt: für 73,8 Prozent trifft die Aussage voll oder teilweise zu (Rang 7). Beide Einschätzungen liegen jeweils weit über dem Durchschnitt (bisheriger Nutzen Durchschnitt: 47,6%, zukünftiger Nutzen: 58,9%). Ganz offensichtlich haben fast zwei Drittel der Netzwerkpartner bereits von der Erschließung neuer Lernorte

profitiert und noch mehr gehen von einem Nutzen in der Zukunft aus. Unter den untersuchten Teilgruppen von Einrichtungstypen haben bei der Frage nach dem bisherigen Nutzen vor allem sonstige gemeinnützige Einrichtungen (n=116) mit 24,1 Prozent sowie (Fach-)Hochschulen, Universitäten und (außeruniversitäre) Forschungseinrichtungen (n=64) mit 21,9 Prozent mit „trifft voll zu" geantwortet (vgl. Datenreport III, Tab. III.34 bis III.36).

Auch in der Zweitbefragung der Netzwerke der ersten Welle (n=39) zeigt sich ein ähnliches Bild bezogen auf den bisherigen Nutzenaspekt „Neue Lernorte" (Mehrfachantworten waren möglich). Nach der Gesamteinschätzung der 300 Netzwerkakteure, die hierzu Angaben gemacht haben, kreuzten 21 Prozent „trifft voll zu" und 30 Prozent „trifft teilweise zu" an. Insgesamt wird der Nutzen also etwas geringer bewertet als in der Erstbefragung, wobei unter Einbeziehung der unterschiedlichen Stichproben sich dieser Wert relativiert: Die erste Befragung enthält Aussagen aller Netzwerke (n=73), während die Zweitbefragung nur die der ersten Welle (ohne verlängerte Planungsphase) (n=39) einbezog. Genau wie in der Erstbefragung heben die sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen (n=29, 37,9%), die Schulen, (Fach-)Hochschulen, Universitäten und (außeruniversitären) Forschungseinrichtungen sowie Einrichtungen der Wirtschaftsförderung und Beschäftigungsgesellschaften (jeweils 25%) besonders den Nutzen hervor (vgl. Datenreport V, Tab. V.12 und V.13). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die von der Commission of the European Communities (2004) nachdrücklich betonte Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien für lebenslanges Lernen auch in der Netzwerkarbeit der Lernenden Regionen Berücksichtigung gefunden hat.

Zur Verdeutlichung der Breite des Themas „Neue Lernkulturen" im Programm soll das Teilprojekt „Erkundendes Lernen im Lernfeld Natur" des Bodensee-Netzwerkes als das eine Ende des Spektrums, das verstärkt nonmediale Herangehensweisen beleuchtet, hervorgehoben werden. Das Teilprojekt „Lern- und Medienkompetenz" des Netzwerks Südliches Sachsen-Anhalt liegt dagegen auf dem anderen Ende dieses Spektrum als „rein mediale" Lernkultur.

Beispiel: Lernende Region Bodensee – Teilprojekt „Erkundendes Lernen im Lernfeld Natur"
Das Projekt fokussiert erkundendes, kreatives, motivierendes und problemorientiertes Lernen durch neue Lehr- und Lernmethoden. Dies wird u.a. über die Qualifizierung von Multiplikator/inn/en, wie Lehrer/innen oder sog. Bodensee-Guides erreicht. Ebenso wurden ehrenamtliche Touristenführer zu den Themen Natur und Kultur am Bodensee ausgebildet. Zudem wurde eine Umweltbildungsdatenbank entwickelt, die der Vermittlung von umwelt- und naturorientierten Angeboten und Lernorten dient.
Im Mittelpunkt des Projekts steht das „Grüne Klassenzimmer", in dem Lernen über unmittelbares Erleben und Begreifen stattfindet. Naturerlebnisse statt reiner Wissensvermittlung stehen im Vordergrund, z.B. am Lernort Bauernhof.
Das Konzept wurde bisher im Kindergarten- und Grundschulbereich umgesetzt, denn gerade im Kontext nachhaltiger Entwicklung kann Umweltbildung einen wichtigen Zugang für Kinder und Jugendliche darstellen.
Umgesetzt werden hier neue Lernorte (Natur) und neue Lernarrangements (erkundendes Lernen, konzeptioneller Austausch mit Schulbereich).

Beispiel: Lernende Region Südliches Sachsen Anhalt – Teilprojekt „Lern- und Medienkompetenz"
Das Projekt hat die Vernetzung von Schulen und anderen Institutionen, wie dem Medienzentrum, zum Ziel. Schwerpunkte sind die Distribution von Medienkompetenz und der Aufbau eines Bibliotheksnetzwerks. Gleichzeitig werden die Schulen mit dem nötigen technischen Equipment ausgestattet und die Lehrer in Medienbildung am Landesinstitut für Lehrerfortbildung geschult.
Umgesetzt wird hier ein internetbasiertes Netzwerk zur gemeinsamen Nutzung von E-Learning-Modulen und bibliothekarischen Ressourcen der beteiligten Einrichtungen.

Aus den Interviews geht hervor, dass vor allem der Medienbereich hohe *Kosten* verursacht und man daher in manchen Regionen mit der geplanten Umsetzung zurückhaltend bleibt, um von den Erfahrungen anderer Netzwerke in einer späteren Phase zu profitieren. Der Transfer im Programm, was Best-Practice-Beispiele in diesem Bereich angeht, ist entsprechend hoch. Der Informationsaustausch untereinander ist wichtig für die Netzwerkpartner und erfolgt neben Präsenzveranstaltungen wie Vorträgen oder Workshops vor allem über die Informationsmedien des Netzwerks wie Netzwerkbriefe oder Homepages (57,3% der Netzwerkakteure in der Online-Befragung, n=300).

Die Produktion von Multimedia-Anwendungen erfordert einen hohen Kostenaufwand, der sich neben personellen Ressourcen auch durch die Finanzierung einer guten technischen Ausstattung ergibt. Keil-Slawik (1997) schlägt zur Reduzierung dieser Aufwandsaspekte das Zusammen-

wirken mehrerer Institutionen vor, um Synergieeffekte durch Kooperation zu fördern. Dem entsprechen die Netzwerke.

Daneben ist auch für die Lernenden ein erhöhter Aufwand zu verzeichnen. Viele online zur Verfügung gestellte Materialien werden weiterhin ausgedruckt. Dies liegt zum einen an einer möglicherweise unzureichenden technischen privaten Ausstattung und zum anderen an der ungeeigneten Umgebung für Lernaktivitäten in universitären PC-Pools. Zudem sind umfangreichere Dokumente nicht zum Lesen am Monitor geeignet. Das Dilemma, dass lineare Texte zwar gut druckbar sind, aber dadurch die hypermediale Qualität verloren geht und echte Hypermedia-Dokumente mit vielfältigen Verzweigungen nicht druckbar sind, ist schwer aufzulösen (vgl. Keil-Slawik. 1997). Da es an Orientierung und Transparenz fehlt, was die Auswahl von Materialien und Programmen anbelangt, ist auch eine finanzielle Investition in Bildungsberatung vonnöten (vgl. DIE 2001). Weitere Kosten entstehen durch die Weiterbildung des Personals sowohl im pädagogischen als auch im medienpädagogischen Bereich (Mediendidaktik und Medienerziehung). Hier besteht ein von den Netzwerken erkannter steigender Fortbildungsbedarf.

Wichtig ist die *Evaluation* der Implementation Neuer Medien unter den Gesichtspunkten der Effektivität (Erreicht das Programm seine gesetzten Ziele?) und der Effizienz (In welchem Verhältnis steht der ökonomische Aufwand zum Grad der Zielerreichung?) (vgl. Wesseler 1999, S. 740; Fischer/Mandl 2002, S. 633). Ebenso zentral ist auch das Aufstellen von diesbezüglichen Standards.

In diesem Kontext ist das Teilprojekt „Lern- und Medienkompetenz“ der Lernenden Region Südliches Sachsen-Anhalt besonders hervorzuheben. Die im Rahmen dieses Projekts entstehenden multimedialen Lernmodule für die 7. bis 10. Klassen der Schulen in der Region werden wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Ziel der bereits laufenden und vom Landesinstitut für Lehrerfortbildung durchgeführten Evaluation ist hier neben der Qualitätssicherung auch der über das Projekt hinaus nutzbare praktische Erkenntnisgewinn.

Bei der Evaluation neuer Lernfelder tut sich auch ein Projekt der Lernenden Region Tölzer Land besonders hervor, das speziell die über 50-Jährigen anspricht und in einzelnen Trainingsstaffeln organisiert ist. Dies ist

insbesondere unter Berücksichtigung der besonderen Mediennutzungsgewohnheiten älterer Generationen (vgl. Schäffer 2003) als herausforderndes und gleichzeitig zukunftsorientiertes Projekt zu charakterisieren. Die einzelnen Module dieses Angebots wurden erst nach Sicherstellung der Qualität mittels einer Evaluation endgültig in das Programmangebot übernommen – eine Vorgehensweise, die insbesondere bei innovativen Lernangeboten als sehr sinnvoll erachtet werden kann.

Die o.g. Bemühungen der Netzwerke, für die Zielgruppen ihrer Region im Themenbereich „Neue Lernkulturen" Innovationen zu entwickeln, führten zu einem sehr breiten Spektrum von *Dienstleistungen und Produkten*. Um den Netzwerkakteuren in diesem Bereich die notwendigen freien Antwortmöglichkeiten zu gestatten, wurde die Frage nach diesen Produkten und Dienstleistungen in der Zweitbefragung offen gestellt; für die Auswertung wurden entsprechende Kategorien gebildet. In 84,6 Prozent der Netzwerke wurden mindestens eine (Weiterbildungs-, Beratungs- und Angebots-)Datenbank, ein Bildungsserver und/oder eine Lernplattform erstellt. Zumindest eine Teilmenge der Produkte ist explizit auf neue Lernkulturen zu beziehen (z.B. E-Learning-Module). Diese Kategorien beziehen sich eindeutig auf Neue Medien und weisen die ersten Rangplätze auf. 35,9 Prozent der Netzwerke nennen Lernsoftware und E-Learning, 30,8 Prozent die Bildung neuer Institutionen/neuer Lernorte und 20,5 Prozent Zertifikate und Curricula als Bereiche, in denen Produkte und Dienstleistungen durch die Netzwerkarbeit entstanden sind (vgl. Datenreport V, Tab. V.26).

Die erste Welle der Netzwerke, deren Förderung größtenteils im Sommer 2006 endet, kann also in diesen Bereichen erste Produkte und Dienstleistungen vorweisen, die sich evtl. als Transferprodukte eignen. Eine anschließende weitere Untersuchung bezogen auf die Art und Güte der Produkte und Dienstleistungen könnte im Sinne eines Benchmarking-Prozesses weitere Aufschlüsse geben.

Die bisher entwickelten Produkte in dem beschriebenen Handlungsfeld lassen sich exemplarisch auch an der Lernenden Region Leipzig zeigen.

Beispiel: Entwicklung einer Internet-Plattform in der Lernenden Region Leipzig
Die Lernende Region Leipzig betrachtet den Aufbau einer Online-Plattform als Querschnittsaufgabe. In diesem Sinne soll das Projekt nicht nur die technische Basis für Online-Lernangebote bereitstellen und diesen Angeboten ein Forum bieten, sondern das regionale Bildungsangebot an sich für die Bürger/innen transparent machen und diesen ein umfassendes und datenbankbasiertes Angebot zur Information und Kommunikation bereitstellen. Die technisch bereits realisierte Datenbank wird nun nach und nach mit Inhalten und Angeboten verschiedener Bildungsträger gefüllt und ist zugleich vernetzt mit konkreten E-Learning-Angeboten. Zu diesen Angeboten zählt z.B. auch die „Virtuelle Akademie" des Verbandes Sächsischer Bildungsinstitute (VSBI), die neben reinen E-Learning-Veranstaltungen auch zunehmend auf Blended-Learning-Konzepte zurückgreift.

Von allen Netzwerkpartnern, die das Handlungsfeld „Entwicklung und Erprobung neuer Curricula" angegeben haben (n=213), sind 47,4 Prozent Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen und Verbünde regionaler Bildungseinrichtungen, 9,4 Prozent sind Schulen. Hinsichtlich des Handlungsfelds „Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements" (n=282) sind ebenso Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen sowie Verbünde regionaler Bildungseinrichtungen mit 38,7 Prozent die dominierenden Akteure, ebenfalls stark vertreten sind sonstige gemeinnützige Einrichtungen mit 15,6 Prozent und mit 12,8 Prozent wiederum Schulen (vgl. Datenreport III, Tab. III.24). In beiden Feldern prägen also drei Typen von Netzwerkpartnern das Bild der Handelnden, wobei der wesentlich höhere Prozentanteil von Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen auch deren hoher Anzahl an den Netzwerkpartnern insgesamt geschuldet ist.

8.3 Fazit

Wie die dargestellten Ergebnisse gezeigt haben, ist das Handlungsfeld „Entwicklung und Erprobung neuer Lernarrangements" im Allgemeinen wichtig für die Netzwerke. Und darüber hinaus ist offensichtlich, dass Netzwerkarbeit die Schaffung neuer Lernarrangements fördert bzw. dass bestimmte Angebote ohne die Kooperation mehrerer regionaler Akteure nicht möglich wären.

Das Problem der (Nicht-)Erreichbarkeit von bestimmten Personengruppen durch den Einsatz Neuer Medien wird z.B. in den aktuellen Bildungsmilieustudien von Barz und Tippelt (2004a, 2004b) deutlich: Nur

ungefähr die Hälfte der deutschen Bevölkerung (48%) zeigt sich am selbstgesteuerten Lernen mit Medien interessiert bis sehr interessiert. Gehobene moderne Milieus zeigen ein überdurchschnittliches Interesse, während traditionelle Unterschichtmilieus unterdurchschnittliches Interesse an dieser Lernform zeigen. Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch bei der Internetnutzung: Man muss hier von einer Milieu-Schere sprechen, die sich zwischen den gehobenen bzw. modernen Milieus einerseits und den traditionellen Milieus andererseits öffnet (vgl. Schenk/Wolf 2003).

Die Netzwerke der Lernenden Regionen haben durch ihre innovativen Ideen erste Ansätze zur Verringerung der „Schere" zwischen Nutzer/inne/n und Nicht-Nutzer/inne/n (vgl. Koring 1999) entwickelt: Durch die Bereitstellung von multimedialen Angeboten und gleichzeitig auch des Zugangs zu den entsprechenden Medien fördern sie die Chancengleichheit, damit sich eben diese Wissenskluft nicht vergrößert (vgl. Baacke 1999). Zudem erfordern selbstständiges Lernen und Orientierung im Informationsdschungel hinreichendes Vorwissen (vgl. DIE 2001), dessen Aufbau durch die Lern-, Bildungs- und Beratungsangebote sowohl online als auch vor Ort z.B. in Lern- und Beratungsstellen der Netzwerke unterstützt wird.

Durch den Einsatz Neuer Medien ermöglicht die Arbeit der Netzwerke eine Individualisierung der Lernangebote (zeitlich und örtlich flexibel), bietet eine lokale Antwort auf regionale Bildungsbedarfe (vgl. BMBF 2004a) und fördert selbstgesteuertes Lernen (vgl. Stiller 2001) im Sinne des lebenslangen Lernens.

9 Bildungsmarketing und Bildungsbeteiligung

Andrea Reupold/Rudolf Tippelt

„Marketing“ lässt sich kaum in einer allgemeingültigen Formaldefinition erfassen. Aufgrund einer mittlerweile unüberblickbaren Vielzahl an Definitionsansätzen (vgl. Hasitschka/Hruschka 1982; Bruhn 1990) bietet sich die Orientierung an allgemeingültigen Kriterien bzw. Kennzeichen von Marketing an, wie sie z.B. Möller (2002) vornimmt. Demnach bezeichnet Marketing einen systematischen Planungs- und Entscheidungsprozess, der auf eine Verbesserung des Leistungsprogramms durch die ausschließliche Ausrichtung auf den Kundennutzen abzielt. Im Sinne einer Profilbildung im derzeit hart umkämpften Weiterbildungsmarkt zeichnet sich Marketing durch kreative und innovative Problemlösungsprozesse aus. Darüber hinaus zielen Marketingaktivitäten weniger auf den Absatz bereits vorhandener Produkte als vielmehr auf die Bedürfnisbefriedigung der auf dem Markt geäußerten und wahrgenommenen Interessen ab. Es ist zu beachten, dass Marketing weit mehr umfasst als nur Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, wie oft umgangssprachlich impliziert. Eine Marketingstrategie umfasst üblicherweise sechs „Entscheidungstatbestände“: Marketingziele, Marktsegmentierung, Marketinginstrumente, Marketingmix, Marketingorganisation und Marketingkontrolle. Als Kernstücke sind dabei die strategisch bedeutsame Zielformulierung einerseits sowie die so genannten Marketinginstrumente andererseits zu nennen. Der Prozess der Zielformulierung umfasst sowohl „Marktfeldstrategien“ als auch die Analyse externer (Konkurrenz, Teilnehmer/innen, Teilnahmebarrieren, Abbruch-Ursachen) sowie interner Faktoren (finanzielle, personelle, materielle Ressourcen). Diese Analyse ist nach Bernecker (2001) unter die so genannte Markt- oder Marketingforschung zu subsumieren. Marktfeldstrategien dienen der Systematisierung strategischer Alternativen im Rahmen einer Marketingplanung und strukturieren das marktpolitische Entscheidungsfeld.

Marketinginstrumente (auch: Aktionsparameter, vgl. Schöll 1996) dienen der konkreten Umsetzung der Marketingziele. Innerhalb der kommerziellen Marketinglehre werden vier Instrumente unterschieden: Pro-

duktpolitik, Kommunikationspolitik, Preispolitik und Distributionspolitik. Ein besonderer Stellenwert ist dabei der Kommunikationspolitik zuzuschreiben, die neben Öffentlichkeitsarbeit und Werbung auch Strategien des Direktmarketings, der Mund-zu-Mund-Propaganda sowie des direkten Verkaufs (vgl. Bernecker 2001) umfasst. Das lokale Lernfest als ein herausragendes und vielversprechendes Instrument der Kommunikationspolitik vereint mehrere Wege der auf den Markt gerichteten Kommunikation in sich und integriert darüber hinaus Fragen der regionalen Distributionspolitik wie bspw. die Schaffung von zusätzlicher Transparenz auf der Angebotsseite (siehe Abschnitt 9.2).

Voraussetzung des erfolgreichen Einsatzes von Marketinginstrumenten ist eine sinnvolle Zielformulierung im Hinblick auf die strategischen Alternativen sowie die tiefgehende Analyse des (lokalen) Teilnehmermarktes. Im Sinne eines sozialen und gesellschaftlichen Auftrages der Erwachsenenbildung scheint allerdings bei der „Auswahl" der strategischen Alternativen sowie bei der Festlegung auf Zielgruppen ein Widerspruch zwischen Ökonomie und sozialem Engagement gegeben. Dieser scheinbare Widerspruch wird erst dann aufgelöst, wenn anhand der Marketingstrategie neben finanzkräftigeren Personen auch große Gruppen der gesellschaftlichen Mitte und insbesondere Bildungsbenachteiligte und finanziell Schwächere adressiert werden. Eine einzelne Institution kann und sollte im Sinne einer stärkeren Profilbildung mit ihren Marketingstrategien jedoch nicht zu viele unterschiedliche Zielgruppen gleichzeitig ansprechen. Deshalb sind Marketingstrategien nicht nur für einzelne Privatinstitutionen von Interesse, sondern müssen insbesondere auch von öffentlich geförderten Einrichtungen erarbeitet werden. Hier ergeben sich die Chancen für die Lernenden Regionen, die durch die Kooperationen verschiedener Institutionen in der Lage sind, sowohl Bildungsbenachteiligte und finanzschwächere Zielgruppen als auch zahlungskräftige High Potentials in der Gestaltung ihrer makrodidaktischen Handlungsfelder anzusprechen und zu integrieren. In der Summe der unterschiedlichen Trägerprofile, die in Netzwerken kooperieren, ergäbe sich eine flächendeckende Integration zielgruppenspezifischer Bedürfnisse, Interessen und Ansprüche in Bezug auf (Weiter-)Bildung (vgl. Reich/Tippelt/Drexl 2003).

Ein zentrales Ziel des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" ist es, die regionale Bildungsbeteiligung zu erhöhen. Das Interesse der Lernenden Regionen liegt auch darin, den Men-

schen in der Region einen Überblick über Bildungs- und Lernangebote zu verschaffen sowie den Zugang zu diesen Angeboten zu erleichtern. In einem ersten Schritt also müssen die Bildungs- und Lernmöglichkeiten der Region für potenzielle Adressat/inn/en transparent gemacht werden; in einem zweiten gilt es, die jeweiligen Zugangsmöglichkeiten und Zugangsgewohnheiten (vgl. auch Barz/Tippelt 2004b) zu Weiterbildungsmöglichkeiten zu analysieren und für eine Vereinfachung und Erleichterung zu sorgen.

Die Daten des Berichtssystems Weiterbildung VIII (vgl. BMBF 2006, S. 247) für die gesamte Bundesrepublik geben einen ersten Hinweis darauf, wie gut die 19- bis 64-Jährigen ihrer Einschätzung nach den deutschen Weiterbildungsmarkt kennen und ob sie sich zusätzliche Informationen wünschen: 51 Prozent der 19- bis 64-Jährigen glauben einen guten Überblick über den Weiterbildungsmarkt zu haben, während sich 35 Prozent mehr Informationen und Beratung hierzu wünschen. Anhand der Daten des BSW im Zeitvergleich ist aber auch eine geringfügige Abnahme derjenigen ersichtlich, die von sich glauben, einen guten Überblick zu haben. Waren dies im Jahr 1994 noch 58 Prozent, fiel die Zahl 1997 auf 52 Prozent und stagnierte hier auch im Jahr 2000. Die Autoren des BSW weisen explizit darauf hin, dass die beiden Indikatoren „Überblick“ und „Informationsbedarf“ nicht die gleichen inhaltlichen Dimensionen abbilden, denn „viele Personen glauben, einen guten Überblick zu haben und wünschen sich trotzdem mehr Informationen, während andere der Ansicht sind, keinen guten Überblick zu haben und sich dennoch nicht mehr Information und Beratung wünschen“ (BMBF 2006, S. 247). Dennoch kann aus den für Deutschland repräsentativen Daten abgeleitet werden, dass etwa die Hälfte der Bevölkerung keinen guten Überblick über die Bildungs- und Lernangebote hat. Zudem wünscht sich etwa jeder Dritte mehr Information und Beratung. In vielen Lernenden Regionen wird die Schaffung von Transparenz über die Entwicklung einer regionalen, elektronischen Bildungsdatenbank realisiert (siehe Kapitel 6).

Als forschungsleitende Fragestellungen für diesen Bereich gelten:

- Wie verbreitet sind die Bemühungen, das Angebot des Netzwerks und andere regionale Bildungsangebote transparent zu machen?
- Welchen Nutzen haben die Netzwerkpartner durch ihre Betei-

ligung am Netzwerk im Bereich Bildungsbeteiligung und Bildungsmarketing?
- Welche Erwartungen haben die Netzwerkakteure an ihren künftigen Nutzen in diesen Bereichen?
- Welche Empfehlungen können von den empirisch gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet werden?
- Werden spezielle Zielgruppen angesprochen? Welche Zielgruppen bilden den Schwerpunkt für das erstellte Angebot der Netzwerke?

9.1 Bildungsmarketing

Im Verlauf des Programms wurden die Akteure der Netzwerke zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten befragt. In der ersten schriftlichen Befragung wurden alle Netzwerkpartner (N=889) aus allen Netzwerken (N=73) befragt und ebenso die Netzwerkmanager/innen (n=73), die einen leicht veränderten Fragebogen beantworteten. Die zweite Erhebung wurde online durchgeführt und bezog alle Netzwerkakteure[52] (n=300) aus den Netzwerken der ersten Förderwelle (n=39) mit ein.

Aus der quantitativen Ersterhebung wurden Ziele der Lernenden Regionen in Form von 16 Handlungsfeldern abgefragt (siehe Abbildung 9.1). Hier zeigt sich, dass die Umsetzung des Ziels, Bildungsmöglichkeiten transparenter zu machen, so zentral ist, wie es auch im Programm formuliert wurde: Die Auswertung dieser Frage ergibt, dass das am meisten genannte Handlungsfeld mit einem Anteil an allen Netzwerken von 97,3 Prozent „Transparenz über Bildungsmöglichkeiten“ ist.

Den fünften Rang teilt sich das Handlungsfeld „Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing“ (90,4%) mit „Individuelle Bildungsberatung“ und „Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung“. Im Handlungsfeld „Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing“ sind Öffentlichkeitsarbeit und Marketing für die Angebote des Netzwerks bzw. für das Netzwerk selbst und evtl. für bestimmte Angebote einzelner Netzwerkpartner zusammengefasst. Knapp dahinter folgt mit einem Anteil von 89 Prozent das Handlungsfeld „Analyse des regionalen Bildungsangebots und -bedarfs“. Somit sind den Einschätzungen der Netzwerkpart-

52 Netzwerkmanager/innen und -partner.

Abbildung 9.1: Netzwerke nach Handlungsfeldern (die von mindestens einem Netzwerkpartner vertreten werden)

ner zufolge alle Handlungsfelder aus der Erstbefragung, die dem Bereich „Bildungsmarketing und Bildungsbeteiligung“ zugeordnet werden können, als überdurchschnittlich relevante Themen in der Netzwerkar-

beit verortet und nehmen einen sehr hohen Stellenwert für die Netzwerkpartner ein.

In der Zweitbefragung der Netzwerke der ersten Welle (n=39 Netzwerke) wurde die Frage nach dem Zielerreichungsgrad bei der Umsetzung der Teilprojekte und Maßnahmen erfragt. Die „Analyse des regionalen Bildungsangebots" hatten sich demnach noch 60,3 Prozent der Netzwerkakteure (n=300) zum Ziel gesetzt. Aus der Selbsteinschätzung der Netzwerkakteure zum Zielerreichungsgrad lässt sich ersehen, dass insgesamt 33 Netzwerke angaben, das Ziel weitgehend erreicht zu haben (vgl. Datenreport V, Tab. V.15 und Hist. V.3).

In einem weiteren Schritt wurden die Netzwerkpartner nach den Nutzenaspekten befragt, die sie aus ihrer Mitarbeit im Netzwerk ziehen konnten bzw. die sie sich künftig aus der Mitarbeit erwarten. Auf die vorgegebenen Antwortstatements waren folgende Antwortkategorien möglich: „trifft voll zu", „trifft teilweise zu" und „trifft nicht zu".

Die nachfolgende Abbildung 9.2 stellt alle den Bereich „Bildungsmarketing" betreffenden Nutzenaspekte[53] in ihrer Bewertung durch die Netzwerkpartner (n=889) dar, wobei die Kategorien „trifft voll zu" und „trifft teilweise zu" zusammengefasst sind und der bisherige Nutzen dem zukünftig erwarteten Nutzen gegenübersteht. Die Tabelle ist als Rangreihe nach den absteigenden Prozentwerten des bisherigen Nutzens sortiert. Grundsätzlich ist ersichtlich, dass durchgängig an jeden Nutzenaspekt erhöhte Erwartungen für die Zukunft gestellt werden.

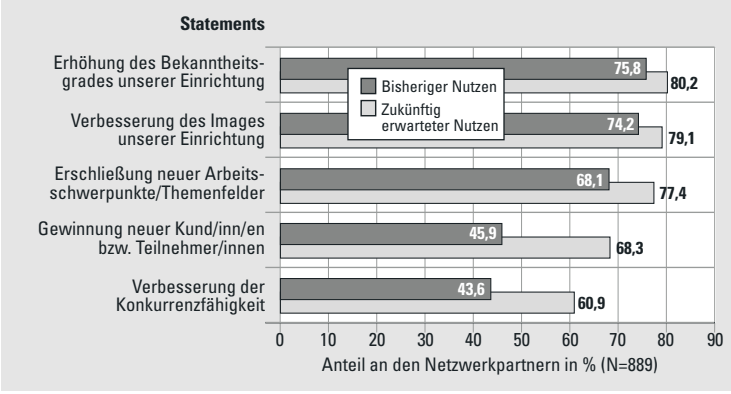
Der bisherige Nutzen für die Netzwerkpartner bei den Aspekten „Erhöhung des Bekanntheitsgrades unserer Einrichtung" (75,8%) und „Verbesserung des Images unserer Einrichtung" (74,2%) ist in der Rangreihe auf den ersten beiden Plätzen verortet. Diese beiden Aspekte sind auch nach den Ergebnissen anderer Studien (vgl. Barz/Tippelt 2004a, 2044b, 2004c; Tippelt u.a. 2003) als zentrale Kriterien für ein erfolgreiches Bildungsmarketing identifiziert worden.

53 Dies sind „Erhöhung des Bekanntheitsgrades unserer Einrichtung", „Verbesserung des Images unserer Einrichtung", „Erschließung neuer Arbeitsschwerpunkte/Themenfelder", „Gewinnung neuer Kund/inn/en bzw. Teilnehmer/innen" und „Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit"

Der Themenaspekt „Erschließung neuer Arbeitsschwerpunkte/Themenfelder“ kann im Bereich des Bildungsmarketings als ein Teil einer Marketingstrategie, nämlich der Diversifikation gesehen werden. Hierbei geht es um die Ausweitung des Angebotsspektrums, es werden neue Seminar- oder Kursinhalte und -formen entwickelt, um bisher unerreichte Adressatengruppen als Kunden zu gewinnen. Diese Marktfeldstrategie gilt zwar als die risikoreichste Strategie, ist aber gleichzeitig auch als die vielversprechendste Möglichkeit einzustufen (vgl. Bernecker 2001). In der Gesamtbewertung aller Nutzenaspekte (auch derer, die nicht dem Bereich des Bildungsmarketings zugeordnet werden können und daher nicht in dieser Tabelle aufgelistet sind) nimmt die Erschließung neuer Arbeitsschwerpunkte/Themenfelder mit 68,1 Prozent eine Position weit über dem Gesamtdurchschnitt von 47,6 Prozent ein.

Das hier erwähnte Ziel „Gewinnung neuer Kund/inn/en bzw. Teilnehmer/innen“ (45,9%) nimmt bei der Gesamtbewertung des bisherigen Nutzens zusammen mit dem Aspekt „Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit“ (43,6%) eine unterdurchschnittliche Position ein. Umso höher sind hier die Erwartungen der Partner für die Zukunft ihrer Beteiligung am Netzwerk.

Abbildung 9.2: Netzwerkpartner nach bisherigem und zukünftigem Nutzen der Mitarbeit im Netzwerk für ihre Einrichtung, Auflistung der Aspekte, die das Themenfeld Bildungsmarketing betreffen (N=889)



Vergleicht man die Antwortprozente auf die Statements, die inhaltlich zum Themenbereich „Bildungsbeteiligung und Bildungsmarketing“ gezählt werden können, ist ersichtlich, dass trotz abweichender Prozentwerte in den Spalten „bisheriger Nutzen“ und „erwarteter Nutzen“ die Rangfolge der Statements auch beim erwarteten Nutzen unverändert bleibt. Mit anderen Worten heißt das, dass die interne Rangfolge im Themenbereich beim bisherigen Nutzen dem des zukünftig erwarteten Nutzens entspricht. Dies deutet darauf hin, dass der zukünftig erwartete Nutzen innerhalb des Themenbereichs bereits in der von den Netzwerkpartnern erwünschten Priorisierung von der Netzwerkarbeit erfüllt wird.

Zentral bleibt, wie gut die Netzwerke nach Auslaufen der Förderung in der Lage sind, weiter zu bestehen. Als wichtiger Erfolgsfaktor eines Netzwerks und vor allem auch seines Weiterbestehens im Sinne der Nachhaltigkeit ist u.a. die Erfüllung der Erwartungen der Netzwerkpartner zu sehen. Einerseits bedingt sie das weitere Engagement und auch die Intensität des Engagements der Netzwerkpartner, andererseits sind wahrscheinlich genau hier Synergiepotenziale verborgen. Weiterhin erhöht sich durch verstärktes Engagement der Netzwerkpartner auch die innere Kohäsion des Netzwerks und liefert somit erste Hinweise für Bedingungsfaktoren des Weiterbestehens von Netzwerken.

Betrachtet man die Differenzen der prozentualen Ausprägungen zwischen bisherigem Nutzen und zukünftig erwartetem Nutzen, erkennt man teilweise sehr große Differenzen von 4,4 Prozent bis zu 22,4 Prozent. Die wohl höchsten Erwartungen zur weiteren Nutzensteigerung haben die Netzwerkpartner bzgl. zweier Aspekte: der „Gewinnung neuer Kund/inn/en bzw. Teilnehmer/innen“ mit einer Differenz von 22,4 Prozent sowie der „Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit“ mit einer Differenz von 17,3 Prozent. Zwar ist der Aspekt der „Erschließung neuer Arbeitsschwerpunkte/Themenfelder“ mit einer Differenz von 9,3 Prozent eher gering zu bewerten, allerdings ist die oben erwähnte Marketingstrategie „Diversifikation“ zur Gewinnung weiterer Adressat/inn/en hiermit inhaltlich angesprochen. Über die Entwicklung von Kurs- und Seminarangeboten mit neuen Inhalten bzw. bisher nicht integrierten Inhalten im Angebotsspektrum können neue Adressatengruppen angesprochen und gewonnen werden, die bisher noch keine für sie interessanten Angebote gefunden haben. Somit könnte das von den Netzwerkpartnern als wichtigste Erwartung eingeschätzte Thema „Gewinnung neuer Kund/inn/en bzw.

Teilnehmer/innen“ unter anderem auch über die Erschließung neuer Themenfelder im Angebot des Netzwerks weiter forciert werden.

Vor allem in den Experteninterviews wurde von verantwortlichen Netzwerkmanager/inne/n als wichtiger Bedingungsfaktor für das Weiterbestehen des Netzwerks eben dieser Faktor benannt.

> „Die Herstellung von Nachhaltigkeit sehe ich nur dann als möglich an, wenn nach Auslauf der Förderung ein Profitieren aller Netzwerkpartner durch die Lernende Region [...] sichergestellt ist. Deshalb sind wir im Netzwerk momentan auf der Suche nach Dienstleistungen, die dieses Netzwerk für seine Partner anbieten kann. Wir sind im Moment dabei zu eruieren, wie wir da diese Eigendynamik reinkriegen und den entsprechenden Nutzen“ (aus einem Experteninterview im Netzwerk).

Ein weiteres Charakteristikum im Programm ist das Bemühen um die Einbindung möglichst aller relevanten regionalen Akteure in die jeweiligen Netzwerke. Unter dieser Strategie lassen sich vor allem die Erwartungen subsumieren, die auf die Herausbildung von Synergieeffekten abzielen. Der Zusammenschluss von Einrichtungen und Institutionen aus den verschiedenen Bildungsbereichen, was Unternehmen und deren Aus- und Weiterbildungsanliegen mit einschließt, impliziert, dass damit auch die jeweils typischen oder spezifischen Kompetenzen eingebracht und für das gesamte Netzwerk nutzbar gemacht werden.

Im Bereich der Analyse des regionalen Bildungsmarktes als Voraussetzung für weitere Aktivitäten zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung und des aktiven und geplanten Bildungsmarketings wurden in der ersten, alle Netzwerke umfassenden schriftlichen Befragung Daten erhoben. Die Ergebnisse auf die Frage, welche Einrichtungen die *Analyse des Bildungsmarktes*, bzw. des (Weiter-)Bildungsbedarfs übernehmen, zeigen zwar eindeutige Präferenzen; diese sollten aber aufgrund der kleinen Fallzahlen als Tendenzen verstanden werden: Von allen Netzwerkpartnern, die an Teilprojekten mitwirken (n=588), gab etwa die Hälfte der antwortenden Hochschulen und Forschungseinrichtungen (n=45) das Handlungsfeld „Analyse des regionalen Bildungsmarktes“ an. Die drei im Ranking folgenden Einrichtungstypen, Wirtschaftsförderungen und Beschäftigungsgesellschaften (n=24), Erwachsenen-/Weiterbildungseinrichtungen (n=205) sowie die Kammern und Wirtschafts- und Unternehmensverbände (n=30), die sich bei der Analyse des Bildungsmarktes engagieren, zeigen ein ähnlich hohes Engagement (vgl. Datenreport III, Tab. III.24).

Diese Rangreihe der Einrichtungen ist folgerichtig, denn die Kompetenz der wissenschaftliche Analyse des Marktes ist schwerpunktmäßig an Universitäten und Forschungseinrichtungen zu finden. Gleichzeitig sind sowohl Erwachsenen-/Weiterbildungseinrichtungen als auch Wirtschaftsförderungs- und Beschäftigungsgesellschaften bzw. Kammern und Wirtschafts- und Unternehmensverbände häufig über die regionalen Voraussetzungen und Gegebenheiten aufgrund ihrer täglichen Arbeit und Erfahrung gut informiert. Die Kombination dieser vier Einrichtungstypen für dieses Handlungsfeld scheint damit im Sinne der Synergieeffekte und der Nutzung vorhandener Kompetenzen und vorhandenen Erfahrungswissens wegweisend zu sein.

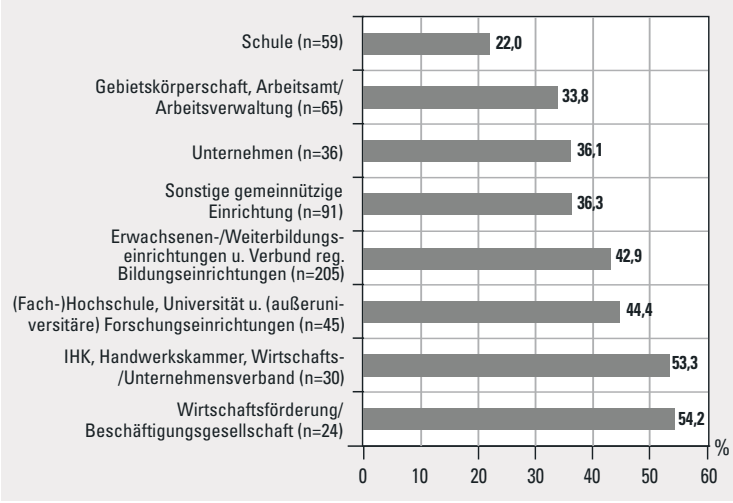
Der nächste Schritt, um einem zielgruppenspezifischen Marketing näher zu kommen, liegt nach der Analyse des Bildungsmarkts in der *Herstellung von Transparenz* über die erhobenen Angebote und Anbieter. Hiermit soll der eingangs erwähnten Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes entgegengewirkt werden.

Aus der Erstbefragung der Netzwerkpartner geht hervor, dass von den in Teilprojekten mitwirkenden Netzwerkpartnern (n=588) das Handlungsfeld „Transparenz über Bildungsmöglichkeiten“ mit 62,5 Prozent relativ am häufigsten von Wirtschaftsförderungs- und Beschäftigungsgesellschaften (n=24) angegeben wurde. Mit etwas Abstand folgen in der Rangreihe die Einrichtungstypen der Kammern und Unternehmensverbände (n=30) mit 50 Prozent, der Hochschulen und Forschungseinrichtungen (n=45) mit 48,9 Prozent und der Weiterbildungseinrichtungen (n=205) mit 47,8 Prozent (vgl. Datenreport III, Tab. III.24). Hieraus wird erkennbar, dass alle Einrichtungstypen, die sich bereits für die Analyse des regionalen Bildungsmarkts engagierten, sich auch für die Herstellung von Transparenz einsetzen. Sie tun dies in unterschiedlicher Priorisierung, was wiederum auf die bisherigen Erfahrungen und Kompetenzen der Einrichtungstypen zurückgeführt werden kann: Die wissenschaftliche Analyse des Gegenstands ist in den Händen der Forschungseinrichtungen, während die Umsetzung dieser Ergebnisse von den im praktischen Feld befindlichen Einrichtungen übernommen wird. Dies lässt erneut auf Synergieeffekte in den Netzwerken schließen, die ihre Aufgaben im Programm entsprechend den jeweils spezifischen Kompetenzen ihrer Partnereinrichtungen aufteilen und somit einen Output produzieren, der mehr ist als die Summe der einzelnen Teile.

Es erscheint folgende Hypothese nahe liegend: Zwar sind bei allen Weiterbildungsanbietern Bemühungen um eine geplante und begründete Bildungsmarketingstrategie vorhanden, allerdings wird eine erhöhte Marketingkompetenz vor allem bei privaten Weiterbildungsanbietern vermutet. Diese mussten bereits in der Vergangenheit ihre Existenz häufig ohne öffentliche Gelder sicherstellen und ihre Zielgruppen am freien Markt gewinnen. Daher sind vermutlich ihre Bildungsmarketingkompetenzen und -erfahrungen besonders hoch. Gleichzeitig sollten aber auch und vor allem Weiterbildungseinrichtungen, deren Angebote bisher auch durch öffentliche Gelder finanziert wurden, ein erhöhtes Interesse am Marketing zeigen. Ein Netzwerk kann im Sinne von Synergieeffekten, ein „Voneinander-Lernen" ermöglichen.

Entsprechend der Abbildung 9.1 engagieren sich die in Teilprojekten mitwirkenden Wirtschaftsförderungs- und Beschäftigungsgesellschaften mit 54,2 Prozent am häufigsten im Handlungsfeld „Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing". Danach folgen die Kammern und Wirt-

Abbildung 9.3: An Teilprojekten mitwirkende Netzwerkpartner im Handlungsfeld „Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing" nach Einrichtungstypen in % (n=588)



schafts- oder Unternehmensverbände mit 53,3 Prozent. Mit größerem Abstand schließen die Hochschulen und Forschungseinrichtungen mit 44,4 Prozent sowie die Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen mit 42,9 Prozent an. Die Auswertung der Ersterhebung zeigt somit ein Bild, das die obige Hypothese stützt, allerdings könnten auch andere Ursachen für diese Ergebnisse vorhanden sein. Weitere Ursachenforschung vor Ort in den Netzwerken ist daher notwendig.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die drei Handlungsfelder „Analyse des regionalen Bildungsangebots und -bedarfs", „Transparenz über Bildungsmöglichkeiten" und „Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing" vorrangig von vier in Teilprojekten mitwirkenden Einrichtungstypen (Wirtschaftsförderungs- und Beschäftigungsgesellschaften, Kammern und Wirtschafts- oder Unternehmensverbände, Hochschulen und Forschungseinrichtungen und Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen) genannt werden. Diese vier Einrichtungstypen nehmen in den einzelnen Handlungsfeldern immer die ersten vier Rangplätze ein. Innerhalb dieser vier ersten Rangplätze in den verschiedenen Handlungsfeldern unterscheiden sie sich entsprechend ihren inhaltlichen Arbeitsschwerpunkten lediglich in der internen Reihenfolge untereinander.

9.2 Zielgruppen

Zunächst geht aus der Erstbefragung der Bildungseinrichtungen unter den Netzwerkpartnern (n=529) hervor, dass sich ihr Angebot lediglich zu 53,9 Prozent überhaupt auf bestimmte Gruppen von Personen/Organisationen bezieht (vgl. Datenreport III, Tab. III.5).

Grundsätzlich sollten Marketingstrategien auf spezielle Zielgruppen ausgerichtet sein, um den größtmöglichen Erfolg zu garantieren. Zwar sind Angebote für alle Bevölkerungsgruppen oder soziale Milieus möglich, jedoch wird unter Einbezug der jeweils typischen Interessen, Motive, Bedürfnisse, Barrieren usw. und über einen entsprechenden Marketingmix verstärkt die Bereitschaft zur Partizipation an den Angeboten erhöht. Bezogen auf die Lernenden Regionen wäre, wie eingangs erwähnt, die Möglichkeit gegeben, durch die Kooperationen unterschiedlicher Einrichtungen und ihrer spezifischen Trägerprofile eine flächendeckende Integration zielgruppenspezifischer Bedürfnisse und Ansprüche bzgl.

der Angebote (vgl. Reich/Tippelt/Drexl 2003) zu erreichen. Damit können alle Adressat/inn/en angesprochen werden, trotzdem ist die Ansprache immer eine den jeweiligen Adressatengruppen entsprechend spezifische.

Betrachtet man die benannten kategorisierten Zielgruppen aus einer offenen Frage der Erstbefragung aller Netzwerkpartner, in der Mehrfachnennungen möglich waren (vgl. Datenreport III, Tab. III.28), stellt man fest, dass die angesprochenen Gruppen von Personen oder Organisationen zum Teil sehr genau charakterisiert werden können (z.B. hochbegabte Kinder und deren Eltern), teilweise aber auch sehr breit in ihrer Definition bleiben (z.B. Einwohner der Region). Dieses breite Spektrum ist vermutlich dem Anspruch der Netzwerke an sich selbst geschuldet, möglichst alle Zielsetzungen des Programms zu erreichen. Demnach sollen einerseits einzelne Gruppen wie Schüler/innen im Übergang oder Frauen (Gender Mainstreaming) angesprochen werden, andererseits soll das Netzwerk aber auch für alle Bewohner der Region (Bildungs-)Angebote bereitstellen. So sind zum Beispiel die häufig erstellten Bildungsdatenbanken zur Verbesserung von Transparenz über den regionalen Bildungsmarkt oder die Beratungsangebote *für alle* in der Region ansässigen Menschen konzipiert. Zusätzlich bieten Netzwerke aber auch Produkte und Dienstleistungen an, die auf ganz bestimmte Gruppen beschränkt sind (z.B. Sprach- und interkulturelle Kurse für Migrant/inn/en).

Die am meisten genannten Zielgruppen der Netzwerke aus der Erstbefragung sind mit 82,2 Prozent Schüler/innen, Auszubildende und Berufsschüler/innen, was vermutlich vor allem mit den sehr weit verbreiteten Bemühungen der Netzwerke im Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf begründet werden kann. Besonders bedeutsam ist nach diesen Ergebnissen auch der hohe Anteil der Netzwerke, deren Teilprojekte sich an Aus- und Weiterbildungseinrichtungen (80,8%) wenden, da diese Adressatengruppe wiederum in der Funktion von Multiplikatoren bezüglich der Begleitung, Beratung und Unterstützung von Personen und Institutionen für das Netzwerk und seiner weiteren Teilprojekte eingesetzt werden kann (siehe Kapitel 5).

Unternehmen und Zugehörige zu bestimmten Berufsgruppen bilden in der Rangreihe die nächst häufig genannten Zielgruppen mit jeweils 78,1

Prozent. Diese Übereinstimmung lässt vermuten, dass es sich bei den zugrunde liegenden Teilprojekten um jene handelt, die die Bildung und Personalentwicklung in kleinen und mittelständischen Unternehmen zum Ziel haben. Hierbei wären die Zugehörigen zu bestimmten Berufsgruppen vornehmlich die Mitarbeiter der Unternehmen, die in der offenen Frage mit Branchenbezug angegeben wurden, andererseits sind auch Multiplikatoren aus bestimmten Berufsgruppen in diese Kategorie mit eingegangen, die nicht explizit als Multiplikator/inn/en bezeichnet wurden. Diejenigen Mitarbeiter von Unternehmen, die ohne Branchenbezug angegeben wurden, gingen in die Kategorie „Erwerbstätige/Arbeitskräfte" (57,5%) ein. Die Produkte und Dienstleistungen der Netzwerke für alle Einwohner der Region könnten wie oben erwähnt z.B. ein Lernfest, eine Lerntournee oder eine regionale Bildungsdatenbank sein. Einwohner einer Region nehmen vermutlich auch deswegen einen relativ hohen Stellenwert ein, weil entsprechende Angebote für diese allgemeine Zielgruppe, häufig als Querschnittsaufgaben konzipiert, in die Netzwerkarbeit einfließen und die Mitarbeit aller Netzwerkpartner erfordern.

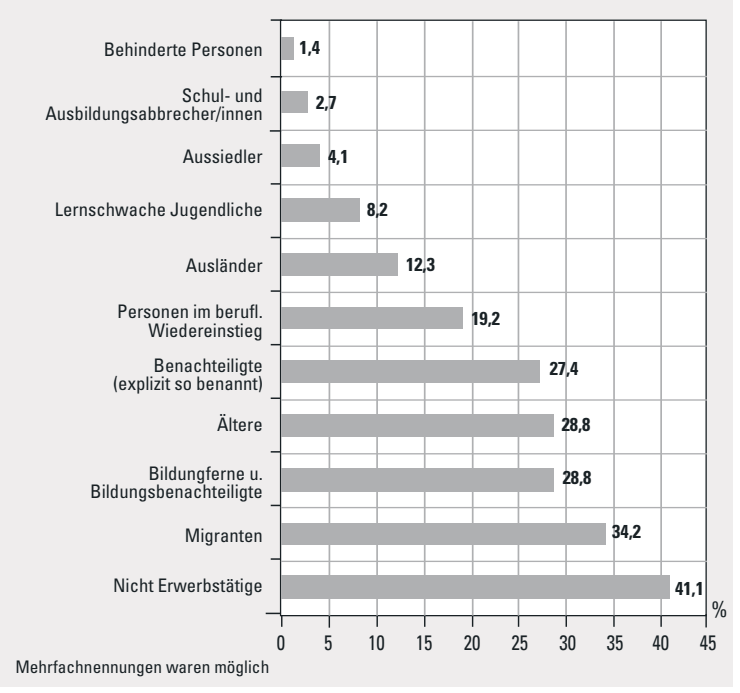
Eine spezielle Zielgruppe, derer sich alle Netzwerke aus der Erstbefragung (n=73) angenommen haben, sind die *Benachteiligten und Bildungsfernen*. Der Begriff „benachteiligt und bildungsfern" ist nicht klar zu definieren und facettenreich: Es gibt sozial Benachteiligte, beruflich Benachteiligte, Bildungsbenachteiligte. In der Regel gibt es Zusammenhänge zwischen Bildungsbenachteiligungen und Berufsbenachteiligungen. Und dennoch ist nicht jeder, der beruflich benachteiligt ist, gleichzeitig bildungsfern. Beispielsweise sind Frauen mittlerweile diejenigen mit den besseren schulischen Abschlüssen und auch mit weniger Abbrüchen im schulischen wie auch im beruflichen Ausbildungsbereich. Dennoch ist der Zugang zum Ausbildungs- wie zum Erwerbsbereich und auch besonders zum beruflichen Weiterbildungsbereich nach wie vor schwierig und sie sind dort unterrepräsentiert, wobei dies z.T. auch mit der geringeren Erwerbstätigkeit der Frauen zusammenhängen kann.

Wenn man resümierend die Ursachenfaktoren von Benachteiligung betrachtet, so ist grob zwischen individuellen und sozialen Faktoren zu unterscheiden. Zu den individuellen Faktoren, die die Benachteiligung auslösen, gehören ohne Zweifel die Bildungsbiographien, das Lerninte-

resse, Alter und Geschlecht sowie auch Einstellungen und Verhaltensabsichten in der Weiterbildung.

Zu den sozialen Faktoren, die Benachteiligung auslösen, sind vor allem das soziale Milieu und die Herkunftsfamilie, die Erwerbstätigkeit, der berufliche Status, das Haushaltseinkommen und das persönliche Einkommen, der Familienstand und auch die Nationalität zu rechnen. Es ist zu konstatieren, dass das Zusammenwirken einzelner Faktoren (dieser individuell-subjektiven und sozialen Faktoren) für die Verursachung von Benachteiligung noch unzureichend erforscht ist. Dennoch lassen sich über theoretische Modelle hinaus (vgl. Brüning/Kuwan 2002,

Abbildung 9.4: Benachteiligte und bildungsferne Adressat/inn/en der Teilprojekte und Maßnahmen, die von den Netzwerken jeweils mit umgesetzt werden, in Prozent (n=73 Netzwerke)



S. 19) auf der Basis repräsentativer empirischer Erhebungen valide Ergebnisse über die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme sowie die Weiterbildungsbarrieren von Bevölkerungsgruppen darstellen. Die Weiterbildungsbeteiligung ist ein Indikator für das Ausmaß von Benachteiligung, insbesondere Bildungsbenachteiligung, und die Lernenden Regionen zielen unter anderem darauf, durch spezifische didaktische Handlungsarrangements bildungsferne Gruppen besser in die Weiterbildung einzubeziehen.

Welches sind nun aber die in der Erstbefragung benannten benachteiligten oder bildungsfernen Zielgruppen? Aus Abbildung 9.2 wird ersichtlich, wie sich die benachteiligten und bildungsfernen Adressatengruppen, die von den Netzwerken angesprochen werden, differenzieren lassen. Bei dieser offen gestellten Frage muss allerdings eine Einschränkung gemacht werden: Es ist möglich, dass nur jene Netzwerkpartner benachteiligte Zielgruppen angeführt haben, die in besonders intentionaler Weise mit Benachteiligten befasst sind.

Die bei weitem größte Gruppe sind mit 41,1 Prozent die nicht Erwerbstätigen, die im Kapitel 10 „Beschäftigungsfähigkeit“ nochmals gesondert analysiert werden. Die große Aufmerksamkeit, die die Netzwerke den nicht Erwerbstätigen zukommen lassen, ist vor allem auf die momentane Arbeitsmarktlage, die hohe Arbeitslosenquote und die Einschnitte durch die so genannten Hartz-Gesetze zurückzuführen. In einigen Netzwerkregionen betrug die Arbeitslosenquote zum Start der Netzwerkarbeit im Jahr 2000 bis zu 23,3 Prozent. Viele der in diesen Regionen tätigen Netzwerke haben sich der schwierigen Situation angenommen und entsprechend in der Erstbefragung geantwortet.

Die Zielgruppe in der Kategorie „Benachteiligte“, die am zweithäufigsten genannt wurde, waren mit 34,2 Prozent die Migrant/inn/en. Diese Kategorie beinhaltet nur diejenigen Nennungen, in denen explizit das Wort Migration oder eine Abwandlung hiervon (z.B. Migrationshintergrund, Migranten, Migrantenfamilien etc.) verwendet wurde. In Bezug auf das Bildungsmarketing für Migrant/inn/en konnten in den Fallanalysen sehr innovative und kreative Lösungen bzgl. der Gewinnung dieser Adressatengruppe identifiziert werden.

Beispiel: Integrationskurssystem in der Lernenden Region Emmendingen
Ziele dieses Teilprojekts sind die Förderung der sprachlichen Kompetenzen und die soziale Integration der Migrant/inn/en des Landkreises. Der Planung der Maßnahmen geht zunächst grundsätzlich die Bedarfsermittlung vor Ort voraus. Das modulare Angebot wird daraufhin auf die jeweils festgestellten Bedürfnisse hin entwickelt und reicht von Integrationsmaßnahmen für die spezifischen Teilgruppen Kinder, Erwachsene und Frauen bis zu Fortbildungsangeboten für Multiplikator/inn/en. Das Besondere an diesem Teilprojekt ist die Ansprache und Gewinnung potenzieller Teilnehmer/innen: Durch die Kooperation aller Träger des Landkreises, die im Bereich Migration tätig sind, war das Hintergrundwissen zu den Bedürfnissen der Migrant/inn/en vor Ort im Projektteam vorhanden. Die Angebote für Erwachsene und die Mitarbeiterin im Projekt wurden über Kontaktpersonen anderer Träger vor Ort empfohlen, und die Mitglieder der Zielgruppe wurden zu dieser Mitarbeiterin vermittelt. Diese Ebene der persönlichen Empfehlung, die sich durch die ersten Teilnehmer/innen im Projekt später auch fortsetzte, hat sich hier als zentrales Instrument zur Gewinnung neuer Adressat/inn/en erwiesen, denn auch die Folgekurse sind voll besetzt. Im Sinne einer aufsuchenden Bildung wird das Teilprojekt überall dort persönlich beworben, wo entweder durch die anderen Einrichtungen bekannt ist, dass es dort Adressat/inn/en gibt (z.B. Asylbewohnerheim etc.) oder wo lediglich Adressat/inn/en vermutet werden (z.B. in Kindergärten und Schulen).

Unter Einbezug der Ergebnisse der Zweitbefragung kann für die Gruppe der Migrant/inn/en aufgezeigt werden, wie gut die Netzwerke sie nach Selbsteinschätzung mit ihren Angeboten erreicht haben. Verfolgt hatten dieses Ziel 52,7 Prozent aller Netzwerkakteure (n=300) der ersten Welle. Von diesen schätzen 20,9 Prozent, das Ziel in vollem Maß erreicht zu haben, immerhin 63,3 Prozent glauben es zumindest teilweise erreicht zu haben, während 15,8 Prozent angeben, es bisher nicht erreicht zu haben (vgl. Datenreport V, Tab. V.19).

Unter der Kategorie „Bildungsferne und Bildungsbenachteiligte“, die auf dem dritten Rangplatz mit 28,8 Prozent liegt (siehe Abbildung 9.2), wurden diejenigen Angaben zusammengefasst, die aufgrund der Formulierung der offenen Antwort diese Zuordnung eindeutig erlaubten, wie z.B. „bildungsferne Personen“, „Bildungsbenachteiligte“, „Analphabeten“, „lernferne Gruppen“, „bildungsbenachteiligte Bevölkerung im Stadtviertel“, „bildungsferne und benachteiligte Personen“ etc.

Einen ebenso hohen Stellenwert und damit auch denselben Rangplatz nehmen mit 28,8 Prozent die Älteren ein. In vielen Netzwerken gibt es Angebote für „Generationenlernen“, „intergenerationelles Lernen“, den Versuch, die Arbeitssituation älterer Arbeitnehmer/innen mit Trainings-

programmen wieder zu festigen, oder auch Mentorenprogramme, in denen ältere Menschen ihre Erfahrungen jungen Menschen in den unterschiedlichsten thematischen Bereichen als Mentoren zur Verfügung stellen, etc.

Beispiel: Generationenübergreifendes Lernen in der Obstlandregion der Lernenden Region Leipzig
In diesem Projekt wird vornehmlich die Identifikation der Bürger mit der Region forciert, indem sie in regionale Entwicklungsprozesse miteinbezogen werden. Die Ansprache von Älteren ist in diesem Teilprojekt als Querschnittsaufgabe mit integriert. Es werden z.B. Angebote bereitgestellt, die eine generationsübergreifende Nutzung moderner Medien als Grundvoraussetzung bürgerschaftlichen Engagements ermöglichen. In Bezug auf dieses Teilprojekt ist besonders die Vernetzung von bereits erfahrenen Vertreter/inne/n von Institutionen gut gelungen. So konnten hier die Kompetenzen, die in dem Projekt „Senioren ans Netz" (außerhalb des Programms „Lernende Regionen") generiert wurden, über die Mitarbeit des dort zuständigen Projektleiters im Sinne des Synergie-Ansatzes im Programm optimal eingebunden werden.

Beispiel: „Kompetenz 50+ – Lebensqualität verbessern am Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand" in der Lernenden Region Tölzer Land
Dieses Teilprojekt zielt darauf ab, das vorzeitige Altern primär bei Menschen ab 50 Jahren zu verlangsamen. Altern soll als aktiver Prozess wahrgenommen und gestaltet werden. Hierfür bietet das Netzwerk entsprechende, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende modulare Trainingsangebote. Im Sinne eines umfassenden nachhaltigen Ansatzes werden auch Fortbildungen für interessierte Mitarbeiter/innen bestehender Einrichtungen angeboten, die das Präventionstraining als weiteres Modul in ihren Dienstleistungskatalog integrieren wollen. Weiterhin erbringt das Netzwerk auch eine als Service-Angebot konzipierte Beratungsdienstleistung über die Präventionsberatungsstelle vor Ort. Besonders hervorheben sollte man hier auch die ausgewählten Partnereinrichtungen: u.a. das an der Ludwig-Maximilians-Universität angesiedelte Generation-Research-Programm, das die wissenschaftliche Grundlage für die Trainings lieferte, und zwei Reha-Kliniken, die im Bereich der Umsetzung und Praxis die Trainings bearbeiten.

Zusammenfassend müssen die intensiven Bemühungen der Netzwerke um die gesamte Zielgruppe Benachteiligte gewürdigt werden. Auf der Ebene der Netzwerke liegt eine Differenzierung bei der Realisierung dieses Zieles vor. Bei denjenigen Netzwerken, die besonders auch beruflich benachteiligte Zielgruppen ansprechen, machen sich die im vergangenen Jahr eingetretenen veränderten Rahmenbedingungen bemerkbar. Diese sind auch Hintergrund für einen „Zielkonflikt" zwischen der Ansprache benachteiligter Gruppen und Nachhaltigkeit: Benachteiligte

Gruppen sind nicht nur wenig finanzstark, sondern sind auch schwer für Weiterbildung zu motivieren. Ihre Ansprache gilt als sehr aufwendig und in einzelnen Netzwerken mit Blick auf die zunehmende Eigenfinanzierung von Netzwerken als wenig erfolgversprechend. Hier wird in einigen Netzwerken bereits versucht gegenzusteuern, indem bspw. Ressourcen über weitere Förderprogramme eingeworben werden, die dann wiederum die Projekte für die Benachteiligten sichern helfen.

Aus den Ergebnissen der Zweitbefragung der Netzwerke aus Förderwelle eins (n=39) zum Zielerreichungsgrad der Ansprache einer Teilgruppe der Benachteiligten, nämlich der Bildungsbenachteiligten, lässt sich eine positive Perspektive ableiten (vgl. Datenreport V, Tab. V.19).

Bezogen auf die Erreichung des Ziels „Ansprache von Bildungsbenachteiligten" ergab sich folgende Gesamteinschätzung der 57 Netzwerkakteure (aus 39 Netzwerken der ersten Welle), die hierzu Angaben gemacht haben: Zunächst hatten sich 59,7 Prozent von ihnen dieses Ziel gesetzt. Bezogen auf die Anzahl der Netzwerke glaubt nur ein Netzwerk, dieses Ziel zu 100 Prozent erreicht zu haben, weitere 27 Netzwerke sagten, das Ziel mindestens zu 50 Prozent erreicht zu haben (vgl. Datenreport V, Tab. V.15 und Hist. V.3).

Da die Ansprache von Bildungsbenachteiligten schwierig ist, müssen die Angebote der Netzwerke vielfach neue Ideen und Innovatives hierzu entwickeln. Aus der Zweitbefragung geht hervor, was die Netzwerkakteure (n=300) als das Innovative ihrer Teilprojekte/Maßnahmen identifizieren. Dabei wurden auch Themen benannt, die zum Themenbereich Bildungsmarketing zu rechnen sind, nämlich die „Verzahnung/Bündelung vorhandener Angebote" mit 56 Prozent als zweitwichtigstes und die „Bearbeitung eines neuen (Bildungs-)Themas" im Sinne der Marketingstrategie der Diversifikation mit 24,7 Prozent als das Thema mit dem geringsten Wert und damit dem letzten Rangplatz (vgl. Datenreport V, Tab. V.17).

Betrachtet man nun die in den Netzwerken erstellten Produkte und Dienstleistungen auf ihren Gehalt für den Themenbereich Bildungsmarketing und Erhöhung der Bildungsbeteiligung, so fällt auf, dass von den 39 antwortenden Netzwerken in 71,8 Prozent der Fälle „Marketing/Werbung" angegeben wurde, in 61,5 Prozent „Bildungsangebote/-maßnahmen,

Qualifizierungsmaßnahmen, Trainings“, in 48,7 Prozent der Fälle „Bildungsmessen/Lernfeste/Bildungskonferenzen/Börsen“, in weiteren 46,2 Prozent „Netzwerk-Homepage, Netzwerk-Plattform/Kommunikationsplattform“ und schließlich in nur 20,5 Prozent der Fälle „Marketingkonzepte“ (vgl. Datenreport V, Tab. V.26).

Aus den Fallstudien kann ein Beispiel skizziert werden, das die Aufgabe der Netzwerke im Bereich Bildungsmarketing und Erhöhung der Bildungsbeteiligung besonders gut gelöst hat. Das lokale Lernfest wird als herausragendes und viel versprechendes Instrument der Kommunikationspolitik eingesetzt, es vereint verschiedene Wege der auf den Markt gerichteten Kommunikation in sich und integriert darüber hinaus Fragen der regionalen Distributionspolitik wie bspw. die Schaffung von zusätzlicher Transparenz auf der Angebotsseite.

Beispiel: Das Lernfest der Lernenden Region Tölzer Land

Das Konzept für diese Art des Bildungsmarketings entstand bereits in einem Vorläufer-Projekt der Lernenden Regionen; ein Lernfest fand 1998 zum ersten Mal in Bad Tölz statt. Die Idee dabei ist, allen Aus- und Weiterbildungsanbietern der Region eine Plattform der Präsentation ihrer Angebote zu liefern. Zentral hierbei ist die Vermittlung von Lernen als positives Erlebnis, das Spaß macht und für alle Menschen zugänglich und nutzbar ist. Hiermit liegt also unter anderem auch ein sehr niedrigschwelliges Angebot vor, das z.B. auch aufgrund der Prinzipien der Freiwilligkeit und niedrigen Verbindlichkeit als Ausflugsziel für Familien dient und in der Wahrnehmung der potenziellen Adressat/inn/en einem Volksfest ähneln dürfte. Die Tradition der Lernfeste soll weitergeführt werden und damit aktives Erfahrungslernen ermöglichen sowie das Thema Lernen erlebbar machen, damit es wieder positiv belegt und assoziiert werden kann. Das Netzwerk profiliert sich damit über das Lernfest sozusagen als die „Lernfest-Region“, weil es aufgrund der hohen Akzeptanz in der Bevölkerung für die Lernende Region „keine bessere Werbung …“ (aus einem Interview im Netzwerk) geben könne. Es ist für das Netzwerk das zentrale Marketinginstrument. 2004 haben rund 30.000 Menschen das Lernfest besucht.

Die inhaltlichen Schwerpunkte, die jetzt durch das Netzwerk gesetzt werden, richten sich vor allem nach der Netzwerkarbeit und sind für diese hilfreich, wie z.B. der verstärkte Einbezug von Schulen. Ferner wird die Möglichkeit der Einwerbung von weiteren Netzwerkpartnern, die zum Lernfest eingeladen werden oder dort ausstellen dürfen, genutzt. Mittlerweile ist der Einbezug europäischer Partner gelungen: 12 Nationen, beispielsweise Norwegen, Schottland, Mazedonien, Italien, Tschechien und die Schweiz, waren 2004 integriert. Durch diese inhaltlichen wie formalen Veränderungen war es möglich, von ursprünglich 7.500 (1998) auf über 30.000 Besucher/innen (2004) zu kommen.

9.3 Fazit

Kooperationen und Vernetzungsstrukturen zwischen Bildungseinrichtungen, Kammern, Wirtschaftsförderern, Behörden und Betrieben legen zunächst die Vermutung nahe, dass bzgl. des Bildungsmarketings eher Konkurrenzsituationen zwischen diesen Einrichtungen entstehen. Wie aber die Ergebnisse der schriftlichen Befragung gezeigt haben, ist den Partnern im Netzwerk die Relevanz und der Nutzen einer Zusammenarbeit auch und vor allem im Bereich des Bildungsmarketings und bei der Schaffung von Transparenz über Bildungsmöglichkeiten bewusst. Durch die in den Netzwerken durchgeführten Fallanalysen konnte gezeigt werden, dass diese Konkurrenz der Bildungsanbieter untereinander für die Mitarbeit im Netzwerk zumindest in Teilbereichen vermindert werden konnte.

Die entwickelten Aktivitäten der Netzwerke der Lernenden Regionen sind vielfältig und kreativ:

- In den Netzwerken werden Angebote im Bildungsbereich gebündelt und über Datenbanken zur Verfügung gestellt. Diese Datenbanken sind einerseits den potenziellen Nutzer/inne/n individuell zugänglich, können andererseits aber auch als Basis für eine professionelle Bildungsberatung dienen.
- Es wird ein jeweils einheitliches Corporate Design für alle Anbieter im Netzwerk umgesetzt, z.B. auf den Homepages der Netzwerke. Dieses gemeinsame Auftreten ermöglicht nicht nur einen besseren Wiedererkennungswert den Kund/inn/en gegenüber, sondern auch einen Synergieeffekt bzgl. der geringeren Marketingkosten einzelner Anbieter.
- Mobile L-Punkte (lokale Lernservice-Stützpunkte), aufsuchende Beratung sowie Medienmobile gehen durch ihre Präsenz vor Ort über rein virtuelle Marketingaktionen und Bildungsangebote hinaus. Medienwirksame Wettbewerbe, monatliche Zeitschriften und Newsletter sowie größere Veranstaltungen wie Lernfeste, Lernmessen und Lerntourneen haben eine hohe Attraktivität für alle Zielgruppen, sind niedrigschwellig und für potenzielle Nutzer/innen unverbindlich. Diese Formen des Bildungsmarketings und der aufsuchenden Bildung kommen vor allem jenen Zielgruppen zugute, die Bildungsangeboten bisher eher zurückhaltend gegenüberstanden. Hierdurch ist eine Erhöhung der

regionalen Bildungsbeteiligung durchaus möglich und auch zu erwarten.

- Aus den Ergebnissen der schriftlichen Befragung geht hervor, dass ein intensives Marketing zur Gewinnung weiterer Adressatengruppen für das Netzwerk und seiner Partner sowie eine entsprechend ausgestaltete Profilbildung und Imageverbesserung der Einrichtungen im Netzwerk eine Dienstleistung ist, die durch die Netzwerke bisher gut gelingt, aber auch weiterhin erbracht werden müsste.

Da die innovativen Ideen in den Netzwerken und auch deren Umsetzung im Prozess begriffen sind, kann ihre letztendliche Nachhaltigkeit nur durch die weitere Untersuchungen nach Auslaufen der jeweiligen Förderphasen bewertet werden.

10 Beschäftigungsfähigkeit

Kornelia Hagen[54]

Vor dem Hintergrund der umfassenden technischen Entwicklung und der zunehmend schnelleren Verbreitung neuer Technologien wird einmal erworbenes Wissen in immer kürzeren Zeiten entwertet. Um unter diesen Bedingungen die Innovations- und Zukunftsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft sichern zu können, erlangten das Konzept und die Förderung des lebenslangen Lernens, des Qualifikations- und Kompetenzerwerbes in der Bildungspolitik der Europäischen Union und in der ihrer Mitgliedstaaten eine zentrale Bedeutung. Ein Ziel dabei ist die Sicherung und Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit. Das in diesem Kapitel diskutierte Untersuchungsfeld beschäftigt sich mit Aspekten der Beschäftigungsfähigkeit. Dies umfasst

- eine Analyse der arbeitsmarktbezogenen Ausgangsbedingungen,
- eine Analyse der geförderten Netzwerkregionen,
- eine Einschätzung, wie stark die Aktivitäten der Netzwerke auf den Arbeitsmarkt bezogen sind,
- eine Einschätzung, in welchem Umfang und in welchen Handlungsfeldern Unternehmen, die für die Beschäftigungsfähigkeit einer Region bedeutende Akteure sind, an den Netzwerken beteiligt sind.

10.1 Arbeitsmarktbezogene Ausgangssituation

Zur Beurteilung der arbeitsmarktbezogenen Ausgangssituation in Regionen werden in Regionalanalysen üblicherweise Standardindikatoren über den Arbeitsmarkt, die Beschäftigung in einer Region sowie über deren Siedlungs- und Bevölkerungsstruktur verwendet.[55] Indikatoren können die Wirklichkeit – hier die regionale Ausgangssituation in den Lernenden Regionen – immer nur annähernd genau beschreiben, und es sind

54 Die Arbeiten zu diesem Kapitel haben Kathleen Toepel (Büro für Evaluation und Innovation Berlin) wissenschaftlich und Ingrid Wernicke (DIW Berlin) technisch durch Datenaufbereitungen unterstützt.

55 Eine Untersuchung der regionalen Situation der Lern- und Bildungsinfrastruktur – dazu gehören die Lernenden Regionen und deren Angebote ebenso wie weitere Bildungsinstitutionen und -angebote in den Regionen sowie eine Analyse der Zielgruppen – gehörte

keine unanfechtbaren Standards, die für immer Gültigkeit besitzen. Trotz dieser prinzipiellen Einschränkungen einer indikatorenbasierten Analyse ermöglicht dieser Untersuchungsansatz einen für Vergleiche erforderlichen systematischen Überblick. Zur Beurteilung der arbeitsmarktbezogenen Ausgangssituation in den Regionen der Netzwerke wurde daher eine Indikatorenanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse konnten den einzelnen Netzwerken im Rahmen ihrer Handlungsoptionen zur Prüfung dienen, ob ihre Profilausrichtung der Problemlage ihrer Region entspricht, und bei der Gestaltung ihrer Beiträge zur Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützende Orientierungen bieten.

Für die Lernenden Regionen wurden die erforderlichen Informationen aus Sekundärstatistiken ausgewertet.[56] Die Informationen über die Regionen spiegeln die Verhältnisse zumeist für das Jahr 2000 oder 2001 wider.[57] Die Analysen wurden auf vier Aggregationsebenen durchgeführt: nach einzelnen Netzwerken, nach beiden Förderwellen, nach Ländern

---

nicht zum Arbeitsbereich des DIW Berlin. Eine Zielgruppenanalyse wurde vom DIW für die erste Förderwelle konzipiert. Die Ludwigs-Maximilians-Universität (LMU) hat diese Analyse ergänzt und für die zweite Förderwelle fortgeschrieben. Ergebnisse dazu enthalten die Kapitel 5 und 9 dieser Veröffentlichung.

56 Für die Analyse wurde zunächst geprüft, ob prozessproduzierte Daten verfügbar sind. Eine detaillierte Analyse der Anträge der Netzwerke ließ weder eine Einordnung der Fakten im Hinblick auf ihren zeitlichen und räumlichen Bezug noch eine Beurteilung der Datenqualität zu, da oftmals Quellenangaben gar nicht oder nicht vollständig vorhanden waren. Für die Analyse wurden neben den Anträgen zur Planungs- und Durchführungsphase auch Recherchen auf den Internetseiten der Lernenden Regionen durchgeführt und die Sachberichte zum Abschluss der ersten Durchführungsphase ausgewertet. Die von den Netzwerken in ihren Vorhaben beschriebenen regionalen Ausgangsituationen und Problemlagen eigneten sich nicht für eine vergleichende Betrachtung aller Netzwerke.
Ausgewertet wurden Daten des Bundesamtes für Bauwesen und Raumordnung (vgl. Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2002; Bundesanstalt für Arbeit o.J.). Weitere arbeitsmarktbezogene Informationen wurden für 12 ausgewählte Netzwerke, in denen Fallstudien durchgeführt wurden, ermittelt. Bei diesen Analysen wurden Erkenntnisse über einzelne geförderte Netzwerke gewonnen, die für die vergleichende Betrachtung über die Gesamtheit der Regionen, die in diesem Abschnitt im Mittelpunkt steht, keine Befunde liefern können.

57 Aktuellere Daten des Bundesamtes für Bauwesen und Raumordnung und der Bundesanstalt für Arbeit waren erst nach dem Abschluss der Arbeiten für diesen Bericht verfügbar. Eine stichprobenartige Prüfung der aktuellen Daten zeigte, dass Differenzen zwischen den beiden Datenzeitpunkten, wenn überhaupt vorhanden, äußerst gering waren. Von einer Neuberechnung der Regionalkennziffern auf der Basis der aktualisierten Daten war vor diesem Hintergrund abzusehen.

sowie nach neuen und alten Ländern. Der Fokus der Auswertungen für die abschließende Berichterstattung der Programmbegleitung liegt auf der Netzwerkebene insgesamt. Die empirischen Befunde beziehen sich auf insgesamt 73 geförderte Netzwerke, 49 der ersten Förderwelle und 24 der zweiten Welle.[58]

Regionstyp und Bevölkerung

Ein Ziel des Programms ist es, die Zugangsmöglichkeiten zur Bildung zu erweitern. Für Angehörige aller Altersgruppen, Qualifikationsniveaus und sozialer Schichten sollten Angebote in ihrer Region verfügbar sein. Unstrittig ist, dass Agglomerationen im Allgemeinen über eine stärker entfaltete Bildungsinfrastruktur verfügen als weniger dicht besiedelte Räume. In Agglomerationen konzentrieren sich Bildungsdienstleister; es bestehen damit breitere Möglichkeiten, inhaltlich unterschiedliche Maßnahmen – auch für spezifische Zielgruppen – anzubieten oder als Nachfrager in Anspruch zu nehmen. Ein eindeutiger Vorteil von Agglomerationen ist zudem, dass Veranstaltungsorte schneller und überwiegend durch öffentliche Verkehrsmittel erreichbar sind.[59]

Agglomerationen verfügen somit im Durchschnitt über günstigere Ausgangsbedingungen für die Entwicklung von Lernkulturen und damit auch für die Aktivitäten der geförderten Netzwerke als Regionen, deren infrastrukturelle Gegebenheiten weniger ausgebaut sind. Dies impliziert aber nicht, dass Netzwerke in Agglomerationen effizienter, engagierter oder bedarfsgerechter agieren. Ebenso impliziert es nicht, dass die Förderung in Agglomerationen gegenüber ländlichen Räumen sinnvoller wäre.

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Lernenden Regionen ist eine mögliche Schlussfolgerung, dass die in Agglomerationen agierenden Netzwerke tendenziell eher als die in ländlichen Regionen über die

58 Auf Grund des Ausscheidens eines Netzwerkes zum Ende des vergangenen Jahres wurden zum Zeitpunkt der Auswertungen statt 73 nur noch insgesamt 72 Netzwerke gefördert. Die Datenbasis der Untersuchung bezieht sich auf alle 73 Netzwerke, die zum Zeitpunkt der Auswertungen gefördert wurden.

59 Bei den erwähnten Vorteilen von Agglomerationen handelt es sich um faktische Möglichkeiten des Regionstyps „Agglomeration". Ob und inwieweit in bestimmten Agglomerationen diese Möglichkeiten auch tatsächlich realisiert werden oder ob z.B. spezifische und soziale Problemlagen der vorteilhaften Nutzung der Angebote entgegenstehen, ist mit der Aussage nicht verbunden.

Möglichkeit verfügen, neue Verfahren und Methoden im Bildungsbereich zu erproben. In ländlichen Regionen hingegen dürfte nach diesen Überlegungen – eher als in Agglomerationen – auch die reine Bereitstellung von Bildungsmaßnahmen innovativ und bedarfsgerecht sein.

Die meisten Lernenden Regionen definieren ihren Bezugsraum[60] nach funktional-räumlichen Verflechtungskriterien. Zumeist stimmte diese Abgrenzung mit administrativen Kreis- oder Stadtgrenzen überein. Keine Angaben gibt es darüber, ob die angegebenen regionalen Zuständigkeiten sich an den Standorten der beteiligten Netzwerkakteure orientieren oder an der räumlichen Ausdehnung bezogen auf Zielgruppen und Nachfrager von Dienstleistungen der Netzwerke.

Auf der Grundlage der regionalen Abgrenzung wurde unter siedlungsstrukturellen Aspekten die Kennziffer – Regionstyp – ermittelt.[61] Aus Gründen der Praktikabilität wurde nur eine sehr grobe Unterscheidung – nach Agglomerationen, verstädterten und ländlichen Räumen – gewählt. Kriterien für diese Zuordnung sind „die Bevölkerungsdichte und die Größe bzw. zentralörtliche Funktion der Kerne von Regionen“ (vgl. Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2002, S. 2f.).[62] Damit kann nicht erfasst werden, dass einige Lernende Regionen zwar ihren Standort in einer Agglomeration haben, in dieser aber unter Umständen nur auf ein kleines Teilgebiet, ein Stadtquartier oder einen Stadtbezirk begrenzt agieren. Dies ist bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen. Die Ausgangssituation kann in solchen Fällen durchaus über- oder unterzeichnet sein. Eine Einschränkung ergibt sich auch daraus, dass viele Netzwerkregionen hinsichtlich des Regionstyps Mischtypen repräsentieren, die erst im Rahmen der Auswertungen einem bestimmten Regionstyp zugeordnet wurden.

---

60 Abgrenzungen, wie sie von den Netzwerken in den Vorhabenbeschreibungen definiert wurden.

61 Der Regionstyp und die Arbeitslosenquote bildeten auch die Grundlage für eine Typologie der Netzwerke.

62 Die räumliche Differenzierung erfolgte in Anlehnung an das Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung. Danach umfassen Agglomerationsräume: Oberzentrum >300.000 Einwohner oder Dichte um oder >300 E/km^2; verstädterte Räume: Dichte >150 E/km^2 oder Oberzentrum >100.000 Einwohner, bei einer Mindestdichte von 100 E/km^2; und ländliche Räume: Dichte <150 E/km^2 und ohne Oberzentrum >100.000 Einwohner, mit Oberzentrum >100.000 Einwohner und Dichte <100 E/km^2 (vgl. Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2002, S. 10).

Die Auswertung der Sekundärdaten zeigt, dass nur wenige Lernende Regionen (13) in ländlichen Räumen agieren.[63] Etwas weniger als zwei Fünftel aller geförderten Netzwerke haben ihren Mittelpunkt in Agglomerationen (28 Netzwerke), etwas mehr als zwei Fünftel in verstädterten Räumen (32 Netzwerke).

Neben dem Regionstyp wurden die Bevölkerungsdichte und die Altersstruktur der Bevölkerung betrachtet. Angesichts der Intention des Programms, lebenslanges Lernen unabhängig vom Alter für alle Bevölkerungsgruppen zu fördern und den Bildungszugang für alle Altersgruppen zu eröffnen, kann die demographische Struktur der Regionen eine Orientierung für die regionsgerechte und zielgruppenspezifische Akzentsetzung der Netzwerke bieten. Ergebnissen der Bildungsforschung zufolge weisen Regionen mit einem hohen Anteil an Jugendlichen und einem geringen Anteil älterer Menschen an der Bevölkerung insgesamt eine höhere Bildungsvitalität auf – beispielsweise bezogen auf den Umfang und die Differenzierung der Bildungsangebote – als tendenziell „veraltete" Regionen.[64]

Der Indikator Bevölkerungsdichte spiegelt die Unterschiede zwischen den Regionen besonders deutlich wider. Es bestehen beträchtliche Spannbreiten zwischen den Regionen: Die geringste Bevölkerungsdichte wird mit 50 Einwohnern je km^2 ausgewiesen (Lernende Region „Lernen in der Uckermark – Chancen sehen" (LUCHS)), die höchste mit nahezu 3.800 (Bildungsnetz Berlin). Die Problemlage für ausgeprägt strukturschwache Regionen dürfte von den Netzwerkakteuren allein bereits wegen der oftmals aufwendigen räumlichen Erreichbarkeit potenzieller Bildungskund/inn/en verstärkte Anstrengungen erfordern. Andererseits gibt es gerade in solchen Regionen oftmals eine hohe Bereitschaft der Akteure, in der Region auf jeden Fall etwas bewegen zu wollen.

63 Zu berücksichtigen ist dabei, dass der Anteil ländlicher Regionen statistisch bedingt leicht unterzeichnet ist, da auch in den Agglomerationsräumen und verstädterten Räumen ländliche Kreise (mit einer Bevölkerungsdichte unter 150 E/km^2) enthalten sind.

64 Bekannt ist, dass neben dem Bildungsniveau insbesondere das Alter die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen beeinflusst (vgl. dazu u.a. Ochel 2003). Mit zunehmendem Alter verschlechtert sich die individuelle Kosten-Nutzen-Relation von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Eine Verbesserung dieser Relation könnte gegebenenfalls durch Arbeitszeitmaßnahmen und Finanzierungsanreize erreicht werden (vgl. Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens 2002).

Hinsichtlich der Altersstruktur zeigen die Befunde, dass der Anteil Jugendlicher an der Bevölkerung im Durchschnitt der betrachteten Regionen etwas weniger als 8 Prozent beträgt. Damit weisen die Regionen im Vergleich nur geringe Unterschiede auf; spezifische Bedarfslagen sind daraus nicht zu erkennen. Allerdings gilt für alle Lernenden Regionen – gleichermaßen wie für Deutschland insgesamt – eine typische Problemlage aufgrund der Tendenz zur zunehmenden „Veralterung" der Bevölkerung. Wollen die geförderten Netzwerke einen Beitrag zur Entfaltung einer vitalen Bildungsinfrastruktur leisten, müssten sie beispielsweise die Sicherung des Übergangs junger Menschen in den Beruf unterstützen. Dies gilt insbesondere für Regionen, in denen die Arbeitslosigkeit Jugendlicher besonders hoch ist. Damit könnten die Regionen unter Umständen in einen Anforderungskonflikt zwischen Maßnahmen für Jugendliche und Maßnahmen für Ältere geraten.

Dichte und Niveau von Beschäftigung

Regionen des gleichen Regionstyps sind in aller Regel im Hinblick auf Beschäftigung und Arbeitslosigkeit sowie andere regionsspezifische Faktoren durchaus sehr heterogen. Beschäftigung und in besonderem Maße qualifizierte Beschäftigung ist einer der bedeutendsten Standort- und Wettbewerbsvorteile für eine Region (vgl. Florida 2001).[65] Ein Zusammenhang zwischen der Entfaltungsmöglichkeit der Lernkultur und der Beschäftigungssituation in den Regionen wird darin gesehen, dass eine hohe und qualifizierte Beschäftigung ein Anzeichen für hohe Wirtschaftskraft ist, die auch eine positive Entwicklung der Bildungsinfrastruktur erleichtert.

Die Spannbreite zwischen der niedrigsten und der höchsten Beschäftigtendichte[66] ist sehr groß und verweist auf deutliche Unterschiede zwischen den Regionen: Sie schwankt zwischen nicht ganz 20 Prozent (Lernende Region Landkreis Osterholz) und etwas mehr als 60 Prozent (Ler-

65 Florida vertritt die Auffassung, dass in der auf Wissen und Informationsverarbeitung basierenden Gesellschaft hoch qualifizierte Menschen sich nur in solchen Regionen ansiedeln, die ihnen viele arbeitsmarkt- und freizeitbezogene Optionen bieten. Regionale Entwicklungsstrategien richten sich entsprechend weniger auf externes Kapital, sondern vor allem auf Bestandspflege und im „Wettbewerb um Talente" auf das Angebot attraktiver Lebensqualität.

66 Der Indikator ist definiert als Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten an den Einwohnern insgesamt.

nende Region Schwäbisch Hall – Ansbach). Gemessen an dieser Kennziffer und bezogen auf den Durchschnitt aller Netzwerke haben etwas weniger als die Hälfte der Regionen insgesamt (34 Netzwerke) recht günstige Voraussetzungen. So werden in Regionen mit einer über dem Durchschnitt liegenden Beschäftigtendichte auch häufigere und höhere Anteile sozialversicherungspflichtig Beschäftigter mit hoher Qualifikation[67] ausgewiesen.

Wollen beschäftigungsstarke Regionen ihre Stärken aufgreifen, so müssten sie Dienstleistungen für Fachkräfte und gut Ausgebildete konzipieren. Geht es dagegen um den Abbau der Nachteile dieser Regionen, müssten die Netzwerke insbesondere die Zielgruppe „gering Qualifizierte" in ihrem Ansatz berücksichtigen.

Niveau und Struktur der Arbeitslosigkeit

Arbeitslosigkeit, insbesondere Langzeitarbeitslosigkeit, ist ein Zeichen von Strukturschwäche und *mismatch* und hat häufig die Abwanderung qualifizierter Menschen zur Folge. Einer der entscheidenden Mechanismen bei der Entwicklung regionaler Disparitäten ist demnach der Verlust von bzw. der Zugewinn an (qualifiziertem) Humankapital. Hier wird davon ausgegangen, dass sich die Möglichkeiten der Netzwerke, Lernkulturen zu entwickeln, mit zunehmender Arbeitslosigkeit schwieriger gestalten.

Die Arbeitslosenquote (Anteil der registrierten Arbeitslosen an allen Erwerbspersonen) betrug durchschnittlich 11,1 Prozent. Etwa drei Fünftel der Regionen (45) weisen eine unterdurchschnittliche Arbeitslosenquote aus. Vier Regionen haben aus Arbeitsmarktsicht ausgesprochen günstige Voraussetzungen für die Umsetzung ihrer Vorhaben, dort betrug die Arbeitslosenquote unter 5 Prozent. Dennoch haben drei dieser Regionen nur eine ausgesprochen niedrige Beschäftigtendichte. Ein gutes Viertel der Regionen (21) findet schwierige Kontextbedingungen in ihren Regionen vor, hier liegt die Arbeitslosenquote über 15 Prozent. Sieben dieser

67 Beschäftigte mit niedriger Qualifikation verfügen höchstens über einen Volksschulabschluss, ihre Arbeitsplatzsicherheit ist in hohem Maße gefährdet. Beschäftigte mit hoher Qualifikation verfügen mindestens über einen Abschluss einer höheren Fachhochschule. Sie haben eine vergleichsweise hohe Arbeitsplatzsicherheit (vgl. dazu Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2002, S. 125).

Netzwerke haben mit einer Arbeitslosenquote von mehr als 20 Prozent in ihrer Region eine außerordentliche schwierige Situation zu bewältigen. Diese Regionen haben zugleich auch einen hohen Anteil an Langzeitarbeitslosen. Dies weist auf eine bereits verfestigte Problemlage hin. Andererseits lässt sich feststellen, dass eine geringe Arbeitslosigkeit nicht unbedingt einhergeht mit einer hohen Beschäftigtendichte, während alle Regionen mit einer hohen Beschäftigtendichte bezogen auf die Arbeitslosigkeit eine relativ günstige Ausgangsbedingung haben.

Zur Entfaltung regionaler Lernkulturen sollten insbesondere Netzwerke in arbeitsmarktschwachen Regionen darauf achten, ihre Arbeitsprofile auf die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit auszurichten. Hier dürften Maßnahmen geboten sein, die auf die Integration Erwerbsloser oder auf den Übergang von Jugendlichen in den Beruf zielen.

Einschätzungen durch Netzwerkakteure

Die Ergebnisse der sekundärstatistischen Auswertungen werden durch die Einschätzungen lokaler Akteure und der Manager/innen der Netzwerke gestützt. Fast zwei Drittel der befragten Netzwerkpartner, bei den Netzwerkmanager/inne/n waren es etwas weniger, geben an, dass das Angebot an qualifizierten Arbeitskräften in der Region für das Netzwerk sehr wichtig ist. Gut zwei Fünftel (44,9%) der Netzwerkbeteiligten schätzen diese Situation in ihrer jeweiligen Region jedoch nur als befriedigend ein, ein weiteres Fünftel (21,4%) sogar als schlecht oder sehr schlecht. In Regionen mit einer Arbeitslosenquote unter 10 Prozent wird die regionale Situation bezüglich des Faktors qualifizierte Arbeitskräfte deutlich besser beurteilt als in Regionen mit besonders hoher Arbeitslosigkeit (über 20%). In diesen Regionen geben 30 Prozent der Befragten an, dass die Situation für qualifizierte Arbeitskräfte schlecht oder sogar sehr schlecht ist.

Bei den jungen Erwerbstätigen ist das Bild ganz ähnlich: Auch hier wird der Anteil dieser Personengruppe von fast drei Fünftel der Befragten (58,8%) als sehr bedeutend für die regionale Entwicklung angesehen. Gleichzeitig empfinden rund 43,9 Prozent die Situation in ihrer Region als nur befriedigend, etwa ein Drittel sogar als schlecht oder sehr schlecht. Dies gilt insbesondere in den Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit und im ländlichen Raum.

Vergleich neue/alte Länder

30 Prozent der geförderten Netzwerkregionen haben ihren Standort in den neuen Ländern. Der Anteil der Netzwerke in den neuen Ländern im ländlichen Raum ist doppelt so hoch wie in den alten Ländern. Nur ein Fünftel der Netzwerke (6) sind in Agglomerationsräumen in den neuen Ländern tätig. Dies spiegelt die Regionalstruktur Ostdeutschlands wider, in der es weniger Agglomerationen gibt als im Westen. Auch die Bevölkerungsdichte in den neuen Ländern ist gemessen an dem Durchschnitt aller Netzwerkregionen deutlich unterdurchschnittlich. In den neuen Ländern haben demnach Netzwerke in etwas dünner besiedelten Regionen die Förderung in Anspruch genommen. Nur geringfügige Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland wurden für die Altersstruktur ermittelt. Die vergleichsweise günstigste Relation zwischen Alten und Jungen weisen die geförderten Netzwerkregionen in Mecklenburg-Vorpommern aus. Am ungünstigsten ist diese Relation in den Regionen der Netzwerke des Saarlandes und Hamburgs.

Auch die Unterschiede zwischen den alten und den neuen Ländern hinsichtlich der Beschäftigtendichte sind nur unbeträchtlich. Hingegen bestehen deutliche Disparitäten zwischen alten und neuen Ländern zugunsten der neuen Länder, sofern die Indikatoren „sozialversicherungspflichtig Beschäftigte mit hoher/geringer Qualifikation“ betrachtet werden. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass in den neuen Ländern durch eine höhere Erwerbsbeteiligung von Frauen die Erwerbsbeteiligung insgesamt höher ist als in den alten Ländern. Werden schließlich die Indikatoren zur Arbeitsmarktsituation in den Netzwerkregionen betrachtet, so zeigen die Netzwerkregionen der neuen Länder eine deutlich höhere Arbeitslosigkeit (17,5%) als die alten Länder mit einer Arbeitslosenquote von unter 10 Prozent. Werden auch Strukturindikatoren zur Arbeitslosigkeit berücksichtigt, verfestigt sich das Bild, dass die geförderten Regionen in den neuen Ländern unter deutlich ungünstigeren Rahmenbedingungen ihre Aktivitäten gestalten müssen als die Regionen in den alten Ländern. Zwar haben den höchsten Anteil an Langzeitarbeitslosen die Regionen der Netzwerke in Schleswig-Holstein, im Durchschnitt der neuen Länder müssen aber die ostdeutschen Regionen einer im Vergleich zu den alten Ländern fast 3 Prozentpunkte höheren Langzeitarbeitslosigkeit begegnen.

10.2 Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit

Neben den arbeitsmarktbezogenen Ausgangsbedingungen der Regionen wurde die Umsetzung des Teilziels „Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit" abgeschätzt. Die Frage, ob und in welchem Ausmaß Netzwerke auf die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit zielen und ob Netzwerke, die besonders von Arbeitslosigkeit betroffen sind, ihr Profil stärker auf dieses Ziel ausrichten als Netzwerke, die in wachstumsstärkeren Regionen agieren, steht im Mittelpunkt der nachstehenden Analyse.

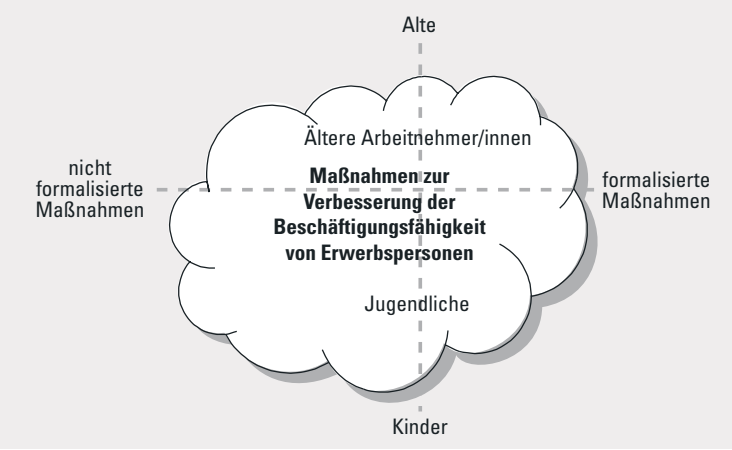
Seit Ende der 1990er Jahre steht die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit als Ziel im Mittelpunkt der europäischen Beschäftigungsstrategie und ist Bestandteil des Europäischen Sozialfonds (ESF) (vgl. European Commission 1997; Europäische Kommission 1998).[68] Schlüsselfaktor beim Erhalt und bei der Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit ist dem europäischen Konzept zufolge das lebenslange Lernen (LLL), das Lernen in allen Lebensphasen und unterschiedlichen Lernprozessen (vgl. Europäische Kommission 2001a). Dies umfasst jede zielgerichtete Lerntätigkeit sowohl formeller als auch informeller Art,[69] die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient. LLL geht damit über den Aspekt der direkten Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit in der Phase der Erwerbstätigkeit hinaus und zielt auch auf das Lernen von Nicht-Erwerbspersonen, beispielsweise auf Rentner und Kinder. In der Praxis werden diverse operative Varianten dieses Politikkonzeptes verwendet (vgl. Gazier 1999).[70]

68 Das Konzept wurde als Grundpfeiler der arbeitsmarktpolitischen Grundsätze der Europäischen Union (EU) in die Leitlinien aufgenommen. Als Zielvorgabe für die nationale Politik der Mitgliedsstaaten der EU wurden dazu Aktionsschwerpunkte formuliert. Dazu gehören die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit und die Verminderung von Langzeitarbeitslosigkeit, die Unterstützung eines beschäftigungsfreundlicheren Ansatzes, die Entwicklung einer Politik zur Förderung des aktiven Alterns und die Qualifizierung für den neuen Arbeitsmarkt im Kontext des lebensbegleitenden Lernens.

69 Formelles Lernen ist Aus- und Weiterbildung im Alter zwischen ca. 5 und 25 Jahren, die in traditionellen Bildungsinstitutionen erworben wird. Nicht-formelles Lernen ist Bildung, die innerhalb wie auch außerhalb von traditionellen Bildungseinrichtungen stattfindet. Sie ist unabhängig von Alter und Sachbezug. Informelles Lernen schließlich hat einen relativ geringen Organisationsgrad. Es kann als selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz oder auch in der Familie erfolgen.

70 Nach Gazier gibt es mindestens sieben operative Varianten der Beschäftigungsfähigkeit, die sich hinsichtlich der Definition sowie des statistischen und operativen Inhalts unterscheiden.

Abbildung 10.1: Lebenslanges Lernen als Kernelement des Konzeptes „Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit“



Quelle: Europäische Kommission, Eurostat: Messung des lebenslangen Lernens, Juni 2001; DIW Berlin, April 2004.

Auch das vorrangig bildungspolitisch motivierte BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ strebt die Verbesserung der „Handlungs- und Beschäftigungsfähigkeit“ an. Im Programm selbst wird Beschäftigungsfähigkeit nicht explizit definiert. Implizit wird davon ausgegangen, dass eine Förderung von Netzwerken zur Entfaltung regionaler Lernkulturen die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit in einer Region positiv unterstützt.

10.2.1 Konzept zur Messung von Beschäftigungsfähigkeit in Lernenden Regionen

Kriterien für die Abschätzung der Zielerreichung des Teilziels „Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit“ sind dem Programm nicht direkt zu entnehmen. Die Netzwerke hatten die Aufgabe und zugleich den Spielraum, Maßnahmen, die neben anderen Zielen auch die Beschäftigungsfähigkeit verbessern, aus ihrer regionalen Kenntnis heraus zu konzipieren. Ebenso gibt es in der Evaluationsforschung und -praxis für die Messung der Umsetzung von Beschäftigungsfähigkeit weder allgemein anerkannte Beurteilungsverfahren noch Standardindikatoren. Die EU stellt in den Leitfäden für Programmevaluationen beispielsweise Indikatoren

zur Beurteilung des Erfolgs arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Indikatoren zum LLL vor. Für Beschäftigungsfähigkeit als Gesamtkonzept gibt es bisher jedoch kein Indikatorenkonzept (vgl. CEIES 2000; Europäische Kommission 2001b; Europäische Kommission/Eurostat 2001; Europäische Kommission 2002; CEIES 2002; Deeke/Kruppe 2003).

Indikatoren, aus denen indirekt und annähernd Rückschlüsse auf den Zustand der Beschäftigungsfähigkeit gezogen werden können, sind etwa das Niveau und die Struktur von Arbeitslosigkeit und Beschäftigung. Eine hohe und strukturell verfestigte Arbeitslosigkeit, ein niedriges Qualifikationsniveau und eine geringe Beschäftigtendichte sind Hinweise auf fehlende oder nicht passfähig entwickelte Beschäftigungsfähigkeit. Darüber hinaus wird beispielsweise in Wirkungsanalysen wirtschaftspolitischer Förderprogramme Beschäftigungsfähigkeit durch den Anteil neu geschaffener Arbeitsplätze an der Beschäftigung insgesamt in einer Branche oder einer Region angegeben. Arbeitsmarktpolitische Wirkungsanalysen stellen vielfach auf die Teilnahme an einer Qualifizierungs- oder Weiterbildungsmaßnahme ab. Neben dem Input werden oftmals auch der Abbruch oder der erfolgreiche Abschluss einer Maßnahme durch die Teilnehmer/innen ausgewiesen. In Evaluierungen von Arbeitsmarktprogrammen, die das abschließende Ergebnis einer Förderung beurteilen wollen, wird zudem zumeist der Übergang von einer geförderten Maßnahme in eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt nach Beendigung der Förderung erfasst und – sofern es die Datenlage erlaubt – der Verbleib in einer Beschäftigung in einem zeitlichen Abstand zum Ende der Förderung ermittelt. Bildungspolitische Evaluierungsforschung wiederum beurteilt Erfolge einer Förderung oftmals auf der Grundlage der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen und Veränderungen der Bildungsbeteiligung beispielsweise von bestimmten Zielgruppen.

Derartige Indikatoren helfen im Kontext einer Beurteilung der Aktivitäten der Lernenden Regionen allerdings aus verschiedenen Gründen nicht weiter. So handelt es sich bei den geförderten Teilprojekten und Maßnahmen der Lernenden Regionen nicht um typische arbeitsmarktpolitische Maßnahmen. Berücksichtigt werden muss, dass die Teilprojekte/Maßnahmen der Netzwerke der Lernenden Regionen als Pilot- oder Modellprojekte zumeist mit nur wenigen Teilnehmer/inne/n durchgeführt werden, um die flächendeckende Einführung und Umsetzung der ent-

sprechenden Maßnahmen zu testen. Es ist daher davon auszugehen, dass solche Maßnahmen beispielsweise hinsichtlich der finanziellen Ausstattung günstigere Bedingungen haben, als wenn es sich um Maßnahmen einer Regelförderung oder um eine flächendeckende Maßnahme handelte. Hinzu kommt, dass die hier vorgelegte Beurteilung des Programms der Lernenden Regionen begleitend erfolgt und dass damit Erfolgskriterien wie Vermittlungsquoten oder gar der Verbleib nach dem erfolgreichen Abschluss einer Maßnahme zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht ausgewiesen werden konnten.

Aufgrund der Problemlage bei Beurteilungen von Förderungen sowie aufgrund des noch nicht beendeten Förderzeitraumes wurde ein spezifisches und pragmatisches Messkonzept entwickelt. Dieses Konzept ist am Förderinput ausgerichtet und berücksichtigt die Analyseebene der Netzwerke und der Regionen.[71] Im Mittelpunkt der Bewertung stehen die in den Netzwerken geförderten Maßnahmen und Angebote, die auf die individuelle Beschäftigungsfähigkeit und auf ihre Realisierung im Erwerbsleben zielen. Damit lässt sich nicht beurteilen, ob die Personen, die diese Maßnahmen in Anspruch nehmen, ihre individuelle Beschäftigungsfähigkeit tatsächlich verbessert oder gar im Sinne einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt realisiert haben. Eine Beurteilung auf diesen Ebenen setzt Verbleibsanalysen über die an den Maßnahmen teilnehmenden Personen voraus. Die Ergebnisse spiegeln aber die Absicht der Netzwerke wider, durch ihre Aktivitäten zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit beizutragen. Ob in der Folge dieser Maßnahmen tatsächlich eine Verbesserung der regionalen Beschäftigungsfähigkeit erreicht werden kann, ist hierdurch nicht anzugeben.

Das Bewertungsverfahren umfasst zwei Ebenen, eine Bewertung der Netzwerke durch die wissenschaftliche Begleitung (externe Bewertung), eine zweite Bewertung durch die Netzwerkbeteiligten selbst (interne Bewertung).

71 Weitere Analyseebenen wären etwa die Verbesserung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit durch individuelle Lernstrategien und Entwicklung der Erwerbsbiographie (Mikroebene), die Verbesserung der organisationalen Beschäftigungsfähigkeit von Unternehmen (Mesoebene) oder die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit aus Sicht des Staates und der daraus entstehende politische Handlungsbedarf (Makroebene).

Im Prozess generierte, über alle Netzwerke hinweg vergleichbare Berichtssysteme standen als Informationsquelle nicht zur Verfügung.[72] Als Informationsbasis für die Analyse der Beschäftigungsfähigkeit wurden daher im Begleitprozess alle Netzwerke, dazu alle Teilprojekte und Maßnahmen nach ihrer inhaltlichen Relevanz und ihren Zielgruppen klassifiziert (externe Bewertung). Zusätzlich konnten Daten der schriftlichen Befragung ausgewertet werden.

Externe Bewertung der Arbeitsmarktnähe

Die externe Bewertung erfolgte für jedes einzelne Netzwerk in einem *Bottom-up-Verfahren* auf drei Ebenen, die für die Lernenden Regionen als typische Arbeitsebenen identifiziert wurden: Arbeitsschwerpunkte (erste Beurteilungsebene), Teilprojekte (zweite Beurteilungsebene) und Netzwerke (dritte Beurteilungsebene).

Die Aktivitäten in den *Schwerpunkten* und *Teilprojekten* wurden nach ihrer jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung beurteilt. Berücksichtigt wurden dabei (1) der Zeitraum, in dem maßnahmebedingte Wirkungen auf dem Arbeitsmarkt zu erwarten sind, und (2) die Zielgruppe(n), die durch die Maßnahme angesprochen wird/werden. Im Ergebnis wurden die Teilprojekte einem thematischen Profil zugeordnet. Die Zusammenstellung dieser Profile orientierte sich an den Handlungsfeldern, die in den Förderrichtlinien zum Programm angegeben sind. Diese Handlungsfelder wurden nach dem Kriterium der Nähe zum Arbeitsmarkt („Arbeitsmarktnähe") klassifiziert, die Ausprägungen dafür nach den Kategorien „arbeitsmarktstark", „arbeitsmarktschwach" und „arbeitsmarktfern" skaliert: Zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit tragen arbeitsmarktstarke Maßnahmen direkter und in höherem Ausmaß bei als die beiden anderen Maßnahmeausrichtungen. Arbeitsmarktschwache Maßnahmen tragen indirekter und in geringerem Ausmaß zur Beschäftigungsfähigkeit bei als arbeitsmarktstarke Maßnahmen, aber direkter und stärker als arbeitsmarktferne Maßnahmen (siehe Abbildung 10.2).

Entscheidend für die Operationalisierung des Bewertungsindikators war, dass die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit hier nicht nur im Sinne einer Steigerung interpretiert wird, sondern auch im Hinblick auf die Sicherung und den Erhalt einer erreichten Beschäftigungsfähigkeit. Wei-

72 Auch die ESF-Datenblätter enthalten nicht die erforderlichen Informationen.

Abbildung 10.2: Profile und Arbeitsmarktnähe der Netzwerke

Profile	Arbeitsmarktnähe
Vorwiegend Schulbildung, Kindererziehung und Seniorenbildung	fern
Übergang Schule, Erstausbildung und Beruf	stark
Weiterbildung von Beschäftigten	stark
Qualifizierung von Arbeitslosen	stark
Schaffung von grundlegenden Beschäftigungsvoraussetzungen (Sprachschulungen von Migrant/inn/en, Analphabeten etc.)	fern
Wiedereintritt nach Familienphase (Beratung, Medienschulung etc.)	schwach
Aus- und Weiterbildung von Lehrer/inne/n, Trainer/inne/n und Multiplikator/inn/en[1]	schwach
Allgemeines Management des Netzwerks, unterstützende Tätigkeiten, Öffentlichkeitsarbeit[2]	fern
Unklar oder Beurteilung nicht möglich; allgemein informelles Lernen[3]	nicht zuzuordnen

1 Maßnahmen, die das Lernklima unterstützen.
2 Einschließlich Angebots- und Bedarfsanalysen.
3 Dies umfasst Lernorte, die nicht für spezifische Zielgruppen angeboten werden.

Quelle: Anträge der Lernenden Regionen; Klassifizierung DIW Berlin. DIW Berlin 2003

tere Kriterien waren, ob und in welchem Ausmaß die angebotenen Maßnahmen auf Erwerbstätigkeit und die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind. Je mehr ein Angebot direkt und kurzfristig auf die Vermittlung in oder auf eine Qualifizierung für eine Erwerbstätigkeit zielt, umso ausgeprägter oder stärker ist nach diesem Konzept die Arbeitsmarktnähe. Ein Beispiel hierfür ist die Berufsorientierung von Schulabgängern, ein anderes die Integration von Erwerbslosen.

Dem Bewertungskonzept zufolge sind Angebote umso weiter vom Arbeitsmarkt entfernt, je weniger sie auf eine direkte und baldige Einmündung in den Arbeitsmarkt zielen. Zu dieser Kategorie gehören beispielsweise Maßnahmen, die sich ausschließlich auf Seniorenbildung oder auf Kinder beziehen. Derartige Maßnahmen werden keine, keine direk-

ten oder keine kurzfristigen Arbeitsmarktwirkungen erzielen. Mit einem Teil solcher Maßnahmen werden durchaus Voraussetzungen zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit geschaffen. Überdies sind diese Maßnahmen zur Umsetzung des Programmziels „Entfaltung regionaler Lernkulturen“ und zur Entwicklung des LLL unabdingbar.

Abbildung 10.3: Beispielhafte Zielgruppen und Profile der Teilprojekte der Netzwerke des Programms nach der Arbeitsmarktnähe – Externe Bewertung

Zielgruppen	Bevölkerung Weiterbildungs-interessierte	Benachteiligte Lernschwache Ältere	Frauen nach der Familienphase Migranten	Jugendliche im Übergang (Schule – Beruf) Erwerbstätige Erwerbslose
Profil der Teilprojekte	Informelles Lernen Lerncafés	Arbeit mit Kindern Übergang in den Ruhestand Schaffung von Beschäftigungs-voraussetzungen für arbeitsmarkt-ferne Zielgruppen	Medien-schulung Sprach-schulungen	Übergang von der Schule in den Beruf Qualifizierung von Erwerbslosen Qualifizierungs-beratung
Arbeitsmarkt-nähe	nicht zuzuordnen	arbeitsmarkt-fern	arbeitsmarkt-schwach	arbeitsmarkt-stark
Intendierte Arbeitsmarkt-wirkung	nicht erkennbar	indirekt ohne zeitlichen Bezug	gering; indirekt zeitlicher Bezug: langfristig	direkt zeitnah: kurz-/ mittelfristig

Quelle: Anträge der Lernenden Regionen; Darstellung des DIW Berlin. DIW Berlin 2004

Die Arbeitsmarktnähe auf der Ebene der *Netzwerke* wurde auf der Grundlage der Bewertung der beiden unteren Aggregationsebenen der Netzwerke – der Arbeitsschwerpunkte und Teilprojekte – ermittelt. Danach sind Netzwerke – gemessen an der Zahl der Teilprojekte –

- *arbeitsmarktfern, wenn sie weniger als 20 Prozent arbeitsmarktstarke Teilprojekte durchführen,*
- *arbeitsmarktschwach, wenn mindestens 20 Prozent, aber weniger als 50 Prozent arbeitsmarktstarke Teilprojekte angeboten werden,*

- arbeitsmarktstark, wenn sie 50 Prozent und mehr arbeitsmarktstarke Teilprojekte ausweisen.

Festzuhalten ist, dass das Konzept der externen Bewertung ein Modell darstellt, in dem das Setzen von Schwellenwerten und die Klassifizierung der Profilraster Interpretations- und Zuordnungsspielräume zulassen. Die Ergebnisse sind vor diesem Hintergrund als Tendenzaussagen und im Vergleich der Netzwerke untereinander anzusehen. Hinzu kommt, dass die hier vorgestellten Ergebnisse der externen Bewertung zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Netzwerkaktivitäten durchgeführt wurden. Unterdessen können Netzwerke durchaus Schwerpunkte ihrer Aktivitäten konzentriert, aufgegeben oder neu aufgenommen haben.

Von Netzwerkvertreter/inne/n wurde gegen das Modell kritisch angemerkt,[73] dass die Bildung von Kindern oder Senioren eher arbeitsmarktschwach als -fern sein dürfte. Dagegen lässt sich anführen, dass dieser Maßnahmentyp keine oder nur sehr langfristig wirksam werdende Arbeitsmarkteffekte nach sich zieht und dass es sich bei den meisten Maßnahmen diese Typs um sehr niedrigschwellige Angebote handelt. Einige Netzwerke hatten dann auch damit begonnen, unterschiedliche Methoden zur Beurteilung der Umsetzung ihrer Ziele, unter anderem auch des Ziels Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, auf der Ebene ihres einzelnen Netzwerkes zu entwickeln (z.B. SaarLernNetz mit der Balanced-Scorecard-Methode oder die Lernende Region Nürnberg-Fürth-Erlangen).

Nach den vorliegenden Ergebnissen der externen Bewertung sind 23,3 Prozent der Netzwerke insgesamt arbeitsmarktstark ausgerichtet.[74] 52 Prozent der Netzwerke wurden als arbeitsmarktschwach klassifiziert. Solche Netzwerke haben durchaus noch Teilprojekte, die einen Bezug

73 Der Diskussionsprozess zum Thema Beschäftigungsfähigkeit in den Lernenden Regionen fand in verschiedenen Foren statt: So hat das DIW Berlin im April 2002 die Netzwerkkoordinatoren in Telefoninterviews unter anderem nach den Aktivitäten im Hinblick auf das Ziel „Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit" befragt. Das Thema wurde zudem auf zwei Workshops der wissenschaftlichen Begleitung diskutiert. Der erste Workshop fand im Dezember 2002 statt, um die wissenschaftliche Begleitung mit den Vertreter/inne/n der Netzwerke bekannt zu machen. Den zweiten Workshop hat das DIW Berlin organisiert und durchgeführt. Er fand am 2. Juni 2003 statt (vgl. Hagen 2003).

74 Den Anträgen der Netzwerke zufolge setzten diese Netzwerke insgesamt über 390 geförderte Teilprojekte um.

zum Arbeitsmarkt haben. Der Anteil an arbeitsmarktfernen Netzwerken beträgt nicht ganz 25 Prozent. Netzwerkregionen, die von einer hohen Arbeitslosigkeit betroffen sind, sind vergleichsweise häufig arbeitsmarktfern (etwa Lernnetzwerk AKZENT in der Region Ostvorpommern/Hansestadt Greifswald/Uecker-Randow, Lernen in der Uckermark – Chancen sehen (LUCHS) und Agora des Lernens Dessau-Anhalt-Wittenberg). Den Ergebnissen der Analyse zufolge gibt es durchaus auch Netzwerke, die trotz einer extrem hohen Arbeitslosigkeit in ihrer Region ihre Angebote stärker auf das Ziel Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtet haben (Netzwerk für einen bürgernahen Service, Bildungsmanagement in der Lernenden Region Zwickau).

Bewertung der Arbeitsmarktnähe durch Netzwerkakteure (interne Bewertung)

Das zweite Beurteilungskonzept beruht auf den Einschätzungen unmittelbar am Geschehen beteiligter Netzwerkakteure, die schriftlich befragt wurden. Auf der Ebene der einzelnen Netzwerkpartner wurde erhoben, in welchen Handlungsfeldern die Akteure an der Umsetzung von Maßnahmen beteiligt sind. In dem Bewertungsverfahren wurden vier der insgesamt 16 Handlungsfelder als vorrangig und als im Schwerpunkt arbeitsmarktorientierte Maßnahmen klassifiziert. Dazu gehören der Übergang von der Schule in den Beruf, Qualifizierungsberatung, Qualifizierung pädagogischen Personals und die Integration von Erwerbslosen. Diese vier Maßnahmefelder zielen – in unterschiedlicher Intensität – auf den Arbeitsmarkt und die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit. Argumentieren lässt sich, dass sich das Handlungsfeld „Integration Erwerbsloser“ vermutlich direkter auf den Arbeitsmarkt verändernd auswirkt als die Entwicklung und Erprobung von Angeboten zur Qualifizierungsberatung von Betrieben. Dennoch werden – da es keine empirischen Anhaltspunkte für das Ausmaß der Intensität gibt – alle vier Handlungsfelder mit dem gleichen Gewicht bewertet.

Der Anteil arbeitsmarktorientierter Handlungsfelder je Netzwerk an den Handlungsfeldern insgesamt wurde als Bezugspunkt für die Klassifizierung der arbeitsmarktorientierten Handlungsfelder nach der Arbeitsmarktnähe gewählt. Danach gehören die Netzwerke zur Kategorie

- *arbeitsmarktfern,* wenn sie weniger als 15 Prozent arbeitsmarktorientierte Handlungsfelder ausweisen,

- *arbeitsmarktschwach,* wenn der Anteil an arbeitsmarktorientierten Handlungsfeldern zwischen dem Median (22,9%) und 15 Prozent liegt,
- *arbeitsmarktstark,* wenn sie einen Anteil an arbeitsmarktorientierten Handlungsfeldern aufweisen, der oberhalb des Medians liegt.

Da für eine Reihe von Netzwerken Ergebnisse ermittelt wurden, die sehr nahe bei einem der definierten Schwellenwerte liegen, wurden auch Mischformen der Arbeitsmarktnähe (arbeitsmarktschwach – -stark und fern – -schwach) ausgewiesen.

Der ersten schriftlichen Befragung der Netzwerkakteure beider Förderwellen zufolge haben von den insgesamt 889 Antwortenden fast 75 Prozent angegeben, an einer Umsetzung von Maßnahmen beteiligt zu sein, die der Klassifizierung zufolge arbeitsmarktorientiert sind.[75] Der Anteil aller arbeitsmarktorientierten Handlungsfelder an den Nennungen je Netzwerk beträgt im Durchschnitt 22,9 Prozent. Am häufigsten genannt wurde der Übergang von der Schule in den Beruf (7,7% der Nennungen), gefolgt von der Qualifizierung pädagogischen Personals (6,1%). Auf die anderen beiden arbeitsmarktorientierten Handlungsfelder – Qualifizierungsberatung und Integration von Erwerbslosen – entfielen 4,9 Prozent bzw. 4,3 Prozent aller Nennungen. Ein Netzwerk hat diesen Auswertungen zufolge gar keine arbeitsmarktorientierten Maßnahmen (Lernnetz Drei-Länder-Eck), in zwei weiteren Netzwerken (Appolonius! Lernende Region Marzahn-Hellersdorf und Metropolregion Hamburg) wurden diese Handlungsfelder nur sehr wenig genannt. Andererseits gibt es eine Reihe von Netzwerken, die in einem deutlich höheren Ausmaß arbeitsmarktorientierte Angebote haben als der Durchschnitt aller Netzwerke (Lernende Netzwerk-Region Rheingau-Taunus, Lernwelt Essen im Essener Konsens, Lernende Region – Bildung 21 in Südniedersachsen, Bildungsnetz Berlin – für geschlechtergerechte Bildung und Beschäftigung und LernDo – Initiative leben, lernen und arbeiten in Dortmund).

75 Netzwerkpartner nehmen in den Lernenden Regionen unterschiedliche Aufgaben und Funktionen wahr. Neben der Beteiligung an einer Umsetzung der Maßnahmen können sie beispielsweise nur das Netzwerkmanagement oder Teilprojekte beraten oder sich auch nur an Arbeitskreisen beteiligen.

Werden die arbeitsmarktorientierten Handlungsfelder je Netzwerk nach der Arbeitsmarktnähe klassifiziert, gelten 37 Prozent der Netzwerke als arbeitsmarktstark, weitere 8,2 Prozent der Netzwerke liegen nahe an dem Schwellenwert zwischen den Kategorien arbeitsmarktstark und -schwach. Gut zwei Fünftel (41,1%) der Netzwerke haben – den Angaben der Antwortenden zufolge – allerdings nur eine arbeitsmarktschwache Ausrichtung. Die restlichen Netzwerke (13,7%) sind nach der internen Bewertung weitgehend arbeitsmarktfern.

Untersucht wurde auch, ob Netzwerke, die in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit operieren, ihr Profil eher arbeitsmarktnah und damit aus regionaler Sicht bedarfsgerecht ausrichten als Netzwerke, die aus Arbeitsmarktsicht günstigere Ausgangsbedingungen haben.[76] Hier lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang feststellen: Netzwerke in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit führen nicht in geringerem Ausmaß als Netzwerke in Regionen mit geringer Arbeitslosigkeit arbeitsmarktorientierte Handlungsfelder durch. Insgesamt haben immerhin sieben Netzwerke mit einer außerordentlich hohen Arbeitslosigkeit in ihrer Region nach der internen Bewertung eine arbeitsmarktstarke Ausrichtung (beispielsweise Bildungsnetz Berlin – für geschlechtergerechte Bildung und Beschäftigung, Lernnetzwerk Akzent in der Region Ostvorpommern/Hansestadt Greifswald/Uecker-Randow, MIA – Mitteldeutsche Industrieregion im Aufbruch – Lernende Region Sachsen-Anhalt).

Eine themenspezifische Auswertung der zweiten Befragung der Netzwerkakteure der ersten Förderwelle (Online-Befragung) verweist darauf, dass jeweils um die 80 Prozent der Befragten (300 Netzwerkakteure) zu den arbeitsmarktorientierten Handlungsfeldern Angaben machten. Danach hat der Anteil von arbeitsmarktorientierten Handlungsfeldern an allen Handlungsfeldern je Netzwerk etwas zugenommen und beträgt für die Antwortenden der Online-Befragung 26,2 Prozent (erste Befragung der ersten Förderwelle: nur 22%).[77] Wie in der Erstbefragung sind Maßnahmen zum

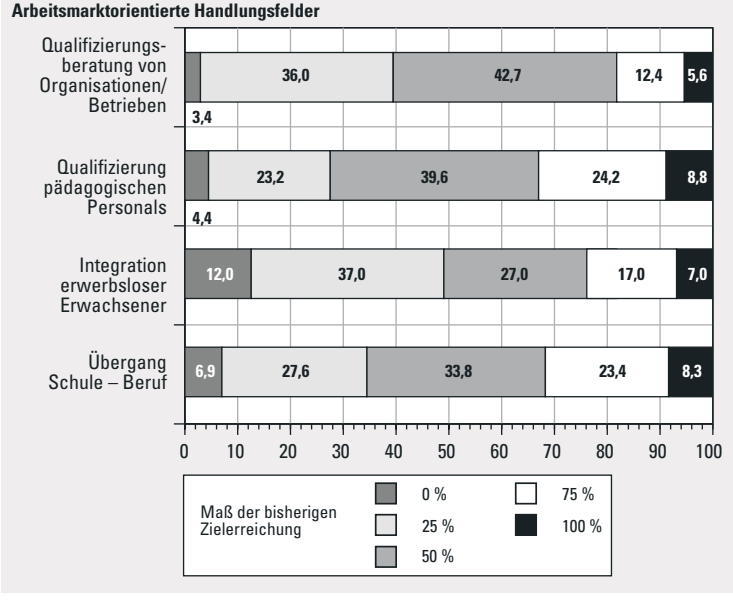
76 Hierfür wurde die Auswertung der sekundärstatistischen Analyse zur Arbeitslosigkeit mit den Daten der internen Bewertung abgeglichen.

77 Wie weiter oben ausgeführt, gibt es methodische Einschränkungen, die dazu führen, dass die beiden Befragungen nicht im Längsschnitt ausgewertet werden können, da der Befragtenkreis, insbesondere aber der Kreis der Antwortenden voneinander abweicht. Die hier angegebenen Vergleichszahlen aus der ersten Befragung der ersten Förderwelle verstehen sich insofern nur als grobe Anhaltspunkte.

Übergang von der Schule in den Beruf am bedeutendsten (7,2%), die Integration von Erwerbslosen (5,1%) macht in dieser Gruppe von Netzwerkakteuren einen etwas höheren Anteil aus als in der Erstbefragung. Modelle zur Qualifizierungsberatung für Betriebe und die Qualifizierung pädagogischen Personals kommen jeweils auf Anteile von rund 4,5 Prozent. Eine gesonderte Bewertung der arbeitsmarktorientierten Handlungsfelder der Netzwerkakteure der Online-Befragung nach der Arbeitsmarktnähe wurde nicht durchgeführt. Davon abgesehen werden konnte, weil die in den einzelnen Netzwerken erreichten Anteile arbeitsmarktorientierter Handlungsfelder in vielen Netzwerken etwa den Anteilen entsprach, die in der ersten Befragung ermittelt wurden.

Der Online-Befragung ist auch zu entnehmen, dass ein Teil der Ziele, die Netzwerkpartner hinsichtlich der Umsetzung ihrer Teilprojekte hat-

Abbildung 10.4: Maßnahmenfelder nach Zielerreichung



Quelle: Onlinebefragung des Konsortiums der wissenschaftlichen Begleitung der Lernenden Regionen im August 2004; Berechnungen des DIW Berlin. DIW Berlin 2005

ten, bereits erreicht werden konnte. Zumindest aus Sicht der Antwortenden sind in den vier arbeitsmarktorientierten Handlungsfeldern Ziele sogar schon vollständig erreicht worden: Zwischen fast 6 Prozent und 8 Prozent der Netzwerkpartner teilten dies für jeden der vier Maßnahmentypen mit (siehe Abbildung 10.4).

Bei der Interpretation der Ergebnisse der internen Bewertung sind – wie bei der externen Bewertung – Interpretations- und Zuordnungsspielräume zu berücksichtigen. Die Ergebnisse des Messkonzeptes sind mithin auch hier als Tendenzaussagen zu verstehen, die insbesondere die Verhältnisse im Vergleich zwischen den Regionen widerspiegeln. Insgesamt bietet der Ansatz trotz seiner Grenzen im Vergleich mit Verfahren, wie sie aus anderen Programmevaluierungen der beiden Politikfelder Arbeitsmarkt und Bildung bekannt sind, gute Möglichkeiten zur Beurteilung der Netzwerkaktivitäten und auch einen Diskussionsansatz für andere Programmevaluationen.

In der ersten schriftlichen Befragung der ersten und zweiten Förderwelle wurden die Netzwerke auch danach gefragt, ob sie im Rahmen der Umsetzung des Ziels Beschäftigungsfähigkeit regionale Bedarfsermittlungen zum Arbeitsmarkt durchführen. Solche Analysen sind u.E. ein unabdingbares Instrument zur angemessenen Beurteilung der jeweiligen regionalen Ausgangs- und Bedarfslage. Von den befragten Akteuren, die Teilprojekte und Maßnahmen mit umsetzen, gab rund ein Viertel (24,6%) an, dass das jeweilige Teilprojekt eine Analyse des regionalen Bildungsangebots und -bedarfs beinhaltet. In Netzwerken, deren Regionen unterdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen sind (bis zu 10%), beteiligten sich gut zwei Drittel der Befragten nicht an Teilprojekten, in denen Bildungsangebots- oder -bedarfsanalysen erarbeitet werden sollen. Hier besteht offensichtlich keine Nachfrage nach entsprechenden Analysen. In Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit hingegen (zwischen 15% und 20%) sind deutlich mehr Befragte (44%) an solchen Analysen beteiligt. Rund 27 Prozent der Netzwerkmanager/innen (11 Netzwerke) zählen zwar Bildungsangebots- und Bedarfsanalysen zu den Aufgaben ihrer wissenschaftlichen Begleitung, Analysen der regionalen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation werden jedoch nur in drei Netzwerken als Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung angesehen. Sie sind also von deutlich untergeordneter Bedeutung innerhalb des Aufgabenspektrums.

Die Unterstützung durch die Arbeitsverwaltung wie auch aus den Kammern und Verbänden wird von mehr als zwei Dritteln der befragten Netzwerkakteure als sehr wichtig angesehen. Wie die Fallstudien zeigen, geschieht dies vor allem auch im Kontext mit der Verbesserung des Ziels Beschäftigungsfähigkeit. Mehr als die Hälfte der Befragten (59,6%) erachtet auch die Unterstützung durch die Wirtschaftsförderungsgesellschaft als sehr wichtig. Die tatsächliche Unterstützung dieser genannten Partner wird in der überwiegenden Zahl der Fälle als gut oder befriedigend eingeschätzt.

Etwa 80 Prozent der Befragten halten die Kooperationsmöglichkeiten mit Unternehmen für sehr wichtig. Gleichzeitig wird die Situation bei den Kooperationsmöglichkeiten mit Unternehmen von knapp 30 Prozent als nur befriedigend angesehen. Ebenso viele der Befragten (29%) schätzen die Kooperationsmöglichkeiten als gut ein. Vor allem in den Regionen mit geringen Arbeitslosenquoten (unter 5%) werden die Kooperationsmöglichkeiten mit Unternehmen als sehr gut oder gut eingeschätzt. In der Gruppe von Netzwerken, in deren Regionen die Arbeitslosigkeit zwischen 10 und 15 Prozent beträgt, werden die Kooperationen besonders häufig als schlecht bezeichnet. In den besonders von Arbeitslosigkeit betroffenen Regionen (über 20%) überwiegt dagegen die Bewertung „befriedigend“.

Auch in den Fallstudien wurden Netzwerkvertreter/innen zum Thema Beschäftigungsfähigkeit befragt. Hieraus konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden: Alle Gesprächspartner/innen konnten sehr präzise über die Stärken und Schwächen des Arbeitsmarktes ihrer Netzwerkregion Auskunft erteilen. Als Stärken wurden jeweils die Kernkompetenzen und Branchenschwerpunkte angegeben (beispielsweise im Südlichen Sachsen-Anhalt die Konzentration der Nichteisenmetallurgie in dieser Region, in den Regionen „Leipzig lernt“ oder Tölzer Land der Tourismus). Als kritische Punkte ihrer Regionen gaben die Netzwerke hohe Arbeitslosigkeit an, Abwanderung junger und qualifizierter Menschen sowie ein zu geringes Angebot an qualifizierten Arbeitsplätzen, um gut qualifizierte Menschen in der Region halten zu können (z. B. Leipzig lernt, PONTES). Zumeist waren die Gesprächspartner/innen auch über Initiativen zur Verbesserung der Arbeitsmarktsituation, die nicht über das Netzwerk initiiert oder begleitet werden, gut informiert.

Unter Sicherung und Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit verstehen die meisten Akteure vorrangig die Verringerung von Arbeitslosigkeit in ihrer Region. Dazu wollen sie qualifizierte Arbeitsplätze und Beschäftigte für ihre Region gewinnen und sehen Unternehmen in der besonderen Verantwortung dafür. Einige erklären die Gewinnung von Unternehmen als Netzwerkbeteiligte als einen Schwerpunkt, der durch Beratungs- und Unterstützungsangebote, insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen (KMU), erreicht werden soll.

Das Ziel Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit wurde von den meisten der Netzwerke, in denen Fallstudien durchgeführt wurden, als notwendig erachtet. Die Netzwerke „Leipzig lernt" und Südliches Sachsen-Anhalt beispielsweise betonen eine hohe Priorität dieses Ziels, dies korrespondiert indes nicht unbedingt mit einem sehr hohen Anteil an arbeitsmarktnahen Maßnahmen in der Tätigkeit dieser Netzwerke. Die Netzwerke führten dazu aus, dass sie, soweit es in ihren Regionen möglich war, auch versuchen, arbeitsmarktwirksame Maßnahmen durchzuführen. Ein Netzwerk erklärte, dass eine Ausrichtung auf stärker arbeitsmarktorientierte Maßnahmen nicht bewilligt worden sei, da die vorgesehenen Maßnahmen nach Ansicht derjenigen, die über die Förderung zu entscheiden hatten, eine zu starke Ausrichtung auf Wirtschaftsförderung gehabt hätten (FLUXUS). Schließlich gab es in den Fallstudien auch Netzwerke, die das Ziel Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit eher nicht als explizites und unmittelbares Ziel ihrer Arbeit ansehen (z.B. PONTES).

Hinsichtlich der Einbindung relevanter Arbeitsmarktakteure repräsentieren die Netzwerke, in denen die Fallstudien durchgeführt wurden, beide Typen: Neben Netzwerken, die aus ihrer Sicht eine weitestgehende – zumindest beratende – Einbindung relevanter Arbeitsmarktakteure (Arbeitsverwaltungen, Gewerkschaften, Unternehmensverbände, Unternehmen und Kommunen) erreicht haben (Leipzig lernt, Tölzer Land, PONTES), gibt es Netzwerke mit nur geringer Einbindung (FLUXUS) sowie Netzwerke, die einige relevante Akteursgruppen einbezogen haben, andere jedoch nicht (Südliches Sachsen-Anhalt hat Unternehmen im Netzwerk, nicht jedoch die Arbeitsverwaltung oder die Industrie- und Handelskammer).

Zusammenfassend lässt sich aus den Fallstudien schließen, dass das Ziel Beschäftigungsfähigkeit an Bedeutung oder u.U. auch an Klarheit gewonnen hat. Aufgrund des Problemdrucks wird diesem Ziel durchaus

eine hohe Priorität zuerkannt. Schließlich ist es das Anliegen der Netzwerke, die Entwicklung ihrer Regionen voranzubringen. Dieses Bewusstsein bedeutet aber nicht, dass jedes Netzwerk auch direkte arbeitsmarktwirksame Maßnahmen anbietet. Dies erklärt sich vor dem Hintergrund der Komplexität einer Strategie zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit aus direkten und indirekten Maßnahmen entsprechend den regionalen Bedarfen auf dem Arbeitsmarkt.

10.2.2 Beschäftigungsfähigkeit und Unternehmen

Unternehmen kommt für die arbeitsmarktbezogene und wirtschaftliche Entwicklung von Regionen sowie im Hinblick auf die Realisierung von Beschäftigungsfähigkeit (in der Erwerbstätigkeit) eine besondere Bedeutung zu: Sie treten als Kunden bzw. Nachfrager sowie als Anbieter und Organisatoren von Bildungsdienstleistungen in jeweils spezifischen Qualifikationssegmenten auf. In beiden Funktionen beeinflussen Unternehmen die Integration in und den Erhalt von Erwerbstätigkeit, sichern oder schaffen Arbeitsplätze neu oder geben diese auf. Dafür müssen betriebliche Personal- und Qualifikationsbedarfe vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen regionalen Bedarfslagen erkannt und ggf. durch geeignete Maßnahmen angepasst werden. Eine besondere Bedeutung kommt den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)[78] zu.

Die Gewinnung und Zusammenarbeit mit Unternehmen als Partner in Lernenden Regionen ist für die Netzwerke auch unter dem Aspekt der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit wünschenswert. Mitarbeiter von KMU könnten beispielsweise eine besonders wichtige Zielgruppe für die Dienste und Angebote Lernender Regionen sein. KMU sind oftmals nicht in der Lage, Qualifizierungsstrategien für ihr Personal auf ihre Bedarfe abzustimmen. Lernende Regionen könnten in Kooperation mit den Unternehmen passgenaue Qualifizierungsstrategien und Produkte entwickeln. Die Durchführung von Bildungs- und Qualifizierungsangeboten bezogen auf Unternehmen führt aus Arbeitsmarktsicht direkter zu Arbeitsmarkteffekten als Angebote ohne direkten Arbeitsplatzbezug. Das Engagement von Unternehmen in den Netzwerken könnte zudem einen Beitrag zur nachhaltigen Sicherung der Netzwerke leisten. Hierin liegt das spezifische Erkenntnisinteresse an Unternehmen in Lernenden Regi-

78 Der statistischen Abgrenzung der EU zufolge haben kleine Unternehmen weniger als 50, mittelgroße Unternehmen weniger als 250 Beschäftigte (vgl. European Commission o.J.).

onen. Umgekehrt können auch Unternehmen von einer Kooperation mit diesen Netzwerken profitieren. Die Lernenden Regionen bieten Kontakte zu anderen wichtigen Akteuren der Region, erhöhen die Reputation von Unternehmen, ermöglichen die Erschließung von qualifiziertem Personal und verbessern durch eine günstige regionale Entwicklung die Wettbewerbsfähigkeit.[79]

Unternehmen in Lernenden Regionen

Auf der Basis der ersten schriftlichen Erhebung der Netzwerkpartner aller Netzwerke wurde für die Akteure, die den Einrichtungstypus „Unternehmen" repräsentieren – dazu gehören nach der hier vorgenommenen Abgrenzung keine privaten Weiterbildungsunternehmen – eine gesonderte Auswertung vorgenommen. Die nachfolgend vorgestellten Befunde stützen sich ausschließlich auf die schriftliche Befragung, die nur die Akteure der Netzwerke repräsentiert, die an der Befragung teilgenommen haben: Danach ist das Ausmaß der Partizipation von Repräsentanten aus Unternehmen in Lernenden Regionen bislang noch recht gering. Von insgesamt 889 Antwortenden repräsentieren nur 62 Netzwerkakteure Unternehmen (7%). Diese Akteure verteilen sich auf 35 Netzwerke, das heißt, nicht einmal jedes zweite Netzwerk hat ein Unternehmen als Partner. Die größte Zahl von Unternehmen ist in der Lernenden Region Rheingau-Taunus vertreten (7), jeweils vier Unternehmen sind Partner in der Lernenden Region Nürnberg-Fürth-Erlangen und bei PONTES. Zumindest für letztere Lernende Region bedeutet diese Beteiligung – so die Erkundungen aus der Fallstudie – nicht, dass dort auch im Maßnahmenspektrum das Ziel Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit explizit aufgegriffen wird.[80]

Bei vielen dieser Unternehmen handelt es sich um Mikrounternehmen (weniger als 10 Beschäftigte), ein gutes Viertel sind kleine Unternehmen

79 Das Wirken von Unternehmen in der Region und die Vorteile der Einbindung in Netzwerke werden in zahlreicher Literatur, teils theoretisch, teils empirisch bezogen auf bestimmte Regionen, diskutiert (vgl. dazu beispielsweise Stahl/Schreiber 2004).

80 Die Interpretation der Befunde hat einen grundlegenden methodischen Aspekt zu berücksichtigen: Ein großer Teil der angeschriebenen Netzwerkpartner hat nicht geantwortet. Zu dieser Gruppe könnten durchaus weitere Unternehmen gehören, die in Netzwerken als Partner involviert sind. Strukturinformationen über Angeschriebene, die die Befragung der wissenschaftlichen Begleitung nicht beantwortet haben, sowie deren Gründe für die Nichtbeantwortung sind – zumindest in Teilen – im Rahmen aufwendiger Non-Response-Analysen zu ermitteln. Dies war aus Zeit- und Kostengründen nicht leistbar.

(10 bis 49 Beschäftigte), fast 20 Prozent sind schließlich mittlere Unternehmen (50 bis 249 Beschäftigte). Damit sind gut zwei Drittel der Beteiligten KMU. Gemessen an der Relation von Anzahl der Netzwerkpartner und der Anzahl verschiedener Trägertypen in einem Netzwerk – dies ist ein Indikator für die trägerübergreifende Vernetzung in den Netzwerken – beteiligen sich viele Unternehmen an recht heterogenen Netzwerken. Fast immer sind Unternehmen in Kooperationen mit Weiterbildungseinrichtungen eingebunden, sehr häufig aber auch mit Schulen und sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen. Unternehmen sind also eher in Netzwerken mit höherer Verflechtung zu anderen Akteurstypen engagiert. Die Gründe hierfür sind nicht auf der Grundlage der empirischen Befunde zu beantworten und auch nicht eindeutig zu interpretieren. So könnte ein Grund für dieses Ergebnis darin liegen, dass der traditionelle Trägertyp im Bildungsbereich – Weiterbildungsanbieter, die vom quantitativen Umfang die Netzwerke dominieren – seine Partnerschaften zunächst stärker in bekannten Trägerkreisen gesucht hat. In verschiedenen Untersuchungen wurde für spezifische Einrichtungen und Unternehmen ermittelt, dass Weiterbildungseinrichtungen den Kunden „Unternehmen“ als schwierig ansehen. Begründet wird dies damit, dass Unternehmen nicht ausreichend transparente Informationen über ihre betriebliche Lage zur Verfügung stellen wollen oder können und zum Teil unrealistische Erwartungen an die Weiterbildner haben. Umgekehrt geben Unternehmen an, dass die Bildungsanbieter nicht ausreichend kurzfristig agieren. Die geringe Einbindung von Unternehmen in Lernende Regionen könnte zumindest in Teilen durchaus auch auf solche „eingeübten“ Vorbehalte zurückzuführen sein.

Darüber hinaus gibt es aus verschiedenen Untersuchungen Erkenntnisse darüber, dass sich Unternehmen – insbesondere kleine und mittlere – wohl nur sehr schwer in Vernetzungen integrieren lassen und dies sehr viel Werbungsaufwand erfordert. Zu den unternehmensimmanenten Gründen gehört, dass die Zielsetzung der Netzwerke als nicht wirtschafts- und unternehmensbezogen beurteilt und ein möglicher Vorteil aus der Beteiligung an einem Netzwerk für das eigene Unternehmen nicht gesehen wird. Insbesondere von KMU wird zudem vorgetragen, dass sie nicht an Netzwerken teilnehmen könnten, weil ihnen die Zeit und das Personal dafür fehlen und die Realisierung von konkreten Projekten in Netzwerken in – für ihre Belange – in zu langen Zeiträumen erfolgt.

KMU sind mit ihrer finanziellen Lage aufgrund der angespannten wirtschaftlichen Situation oft überfordert und können deshalb für Weiterbildung nur schwer motiviert werden. Beteiligung und Einbeziehung von kleineren Unternehmen als essentieller Bestandteil von Teilprojekten der Netzwerke sind generell sehr schwierig, da die Unternehmen vor allem mit der Existenzsicherung beschäftigt sind. Dies zeigten die Fallstudien. Entsprechend gibt es auch kaum Bereitschaft, sich finanziell zu engagieren. Ursprünglich geplante anspruchsvollere Elemente der Teilprojekte (z.B. bei PONTES, Bodensee, Lernnetzwerk Bremen) mussten daher durch niedrigschwellige Angebote (aufsuchende Bildungsberatung, Unternehmerstammtische u.Ä.) ersetzt werden. Diese stellen erste Schritte auch im Sinne einer Akquisestrategie für die Bildungsträger dar, an die sich Bildungsberatungsangebote für einzelne Unternehmen anschließen können.

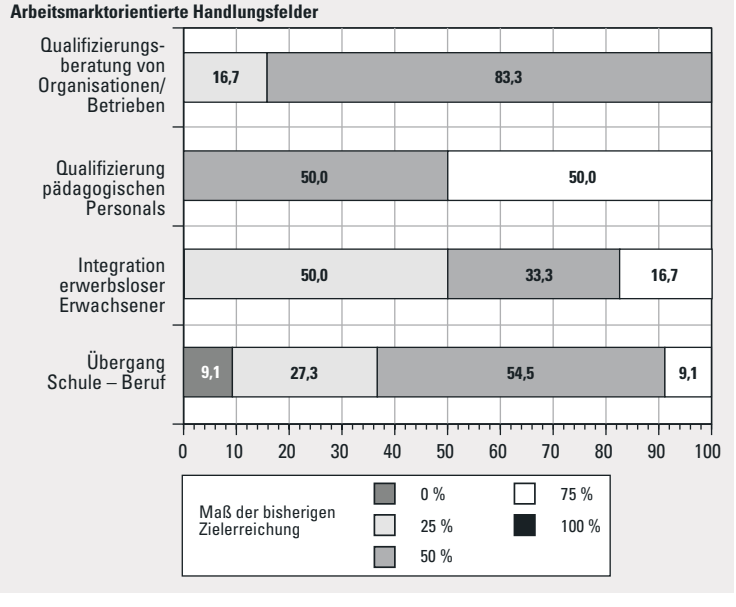
Mehr als die Hälfte der Netzwerke (54,2%), in denen Repräsentanten aus Unternehmen involviert sind, weisen – gemessen an der Arbeitslosigkeit über alle Netzwerke – eine unterdurchschnittliche (bis zu 10%) Arbeitslosigkeit auf. Gemessen am Durchschnitt der Arbeitslosigkeit über alle Netzwerke sind Unternehmen häufiger in Regionen involviert, deren Arbeitsmarktsituation eher günstig ist. Bei den arbeitsmarktorientierten Handlungsfeldern, die Unternehmen durchführen, sieht das Bild wie folgt aus: Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf dem Übergang von der Schule in den Beruf (38,2%), gefolgt von Maßnahmen zur Qualifizierungsberatung für Betriebe (32,4%). Ein knappes Fünftel der arbeitsmarktorientierten Maßnahmen, an denen Unternehmen beteiligt sind, ist die Qualifizierung pädagogischen Personals. Mit einem Anteil von nur 5,9 Prozent ist die Integration von Erwerbslosen bei der Kooperation mit Unternehmen recht unbedeutend. Dabei handelt es sich um zwei Maßnahmen, eine Maßnahme in der RegioNET-OWL und eine im Netzwerk MIA Halle/Bitterfeld/Merseburg. Mehr als drei Viertel der Unternehmen, die arbeitsmarktorientierte Maßnahmen mit umsetzen, sind in arbeitsmarktstarken oder -schwachen Netzwerken tätig.

Die Motivation, sich an den Lernenden Regionen zu beteiligen, entstand für die Unternehmen vor allem aus der Erwartung wirtschaftlichen Nutzens, von Synergieeffekten oder einer Verbesserung des eigenen Profils. Dies zeigen die Ergebnisse der ersten Befragung. Gefragt nach dem bisherigen Nutzen der Netzwerkbeteiligung, wurden von den Unterneh-

men vor allem die Erschließung neuer Informationsquellen, der Zugang zu Ressourcen anderer Einrichtungen und die Erschließung neuer Arbeitsschwerpunkte/Themenfelder genannt.

In der zweiten Befragung der ersten Förderwelle wurden die Netzwerkpartner auch danach gefragt, zu welchen Anteilen sie bereits in ihren Teilprojekten ihr Ziel erreicht haben. Danach haben mehr als vier Fünftel der Antwortenden im Maßnahmentypus „Übergang von der Schule in den Beruf" zum Ende der ersten Durchführungsphase ihrer Förderung erst die Hälfte des angestrebten Zieles erreicht. Hingegen wurden bei der Qualifizierung pädagogischen Personals von allen Antwortenden bereits 75 Prozent des Zieles als erreicht angesehen (siehe Abbildung 10.5).

Abbildung 10.5: Maßnahmenfelder von Unternehmen nach Zielerreichung



Quelle: Onlinebefragung des Konsortiums der wissenschaftlichen Begleitung der Lernenden Regionen im August 2004; Berechnungen des DIW Berlin. DIW Berlin 2005

10.3 Fazit

Die hier vorgestellten Untersuchungen zur Beurteilung des Ziels Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit können auf Grund der begrenzten Zeit des Auftrages und der Fülle interessanter Fragen und Aspekte in diesem Themenkomplex lediglich einen Analyseausschnitt liefern. Die Auswahl dieses Ausschnittes hat sich unter anderem an dem Bedarf orientiert, der von Seiten der Programmverantwortlichen und von den Netzwerken formuliert wurde. Ein Teil der Fragen, die im Verlaufe der Programmumsetzung zum Thema aufgeworfen wurden, kann mit den vorgelegten Analysen beantwortet werden. Zugleich haben die Analysen aber, wie häufig in Begleitforschungen, neue Fragen eröffnet. Es bietet sich insofern an, die Analysen zu vertiefen und zu erweitern. Die Ergebnisse der Analyse der regionalen Ausgangslagen, die Beurteilung der Maßnahmen der Netzwerke im Hinblick auf ihren Beitrag zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit in den Regionen sowie die Analyse der Einbindung von Unternehmen können von den geförderten Netzwerken zur Herausarbeitung ihrer spezifischen Stärken und Schwächen herangezogen werden. Sie können von ihnen zudem als Ansatzpunkt für ihre Beiträge und zur Profilschärfung bei der Entfaltung regionaler Lernkulturen und des lebenslangen Lernens berücksichtigt werden.

Der Erfolg der Netzwerke und des Programms lässt sich nicht allein an direkten und kurzfristigen Arbeitsmarkteffekten festmachen. Mit vielen Maßnahmen setzen die Netzwerke, die aus Sicht der vorgelegten Analyse arbeitsmarktfern sind, einen deutlichen bildungspolitischen Schwerpunkt. Dennoch: Für die vorgelegte Analyse in diesem Untersuchungsfeld stand die Arbeitsmarktwirksamkeit im Fokus. Die Bewertungen der Beschäftigungsfähigkeit zeigen, dass eine Reihe von Netzwerken bereits heute den Schwerpunkt auf Maßnahmen setzt, die in der kurz- bis mittelfristigen Perspektive arbeitsmarktwirksam werden können. Die Ergebnisse der Untersuchungen werfen andererseits die Frage auf, ob manche Netzwerke ihre regionalen Bedarfe bei der Profilausrichtung ausreichend berücksichtigt haben. Auch vor dem Hintergrund, dass das Programm die Integration Benachteiligter in den Vordergrund stellt, könnte das vergleichsweise geringe Angebot des Handlungsfeldes Integration von Erwerbslosen auf eine gewisse Schieflage hinweisen. Trotz der vielen positiven Ausrichtungen ist der Kreis der Netzwerke, deren Angebote arbeitsmarktfern sind, insgesamt recht groß. Angesichts der hohen Ar-

beitslosigkeit in manchen Regionen wäre es wünschenswert und zielorientiert, wenn gerade in solchen Regionen bei der Profilausrichtung der Akzent deutlicher auf Arbeitsmarktnähe und damit auf die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit gelegt werden könnte. Die Chancen, dies zu realisieren, hängen allerdings in hohem Maße von der breiten Unterstützung und Einbindung relevanter Arbeitsmarktakteure in den jeweiligen Regionen ab, insbesondere von Unternehmen und Arbeitsverwaltungen. Die Einbindung zumindest von Unternehmen scheint aus den genannten Gründen schwierig und daher noch nicht umfassend gelungen zu sein. Unternehmen auch ihre Vorteile an einer Zusammenarbeit mit regionalen Netzwerken aufzuzeigen, wird eine beständige Aufgabe Lernender Regionen bleiben.

Die ökonomische Regionaltheorie argumentiert, dass entstandene Zentren wirtschaftlicher Aktivitäten ein großes Beharrungsvermögen aufweisen. Dies gilt umgekehrt auch für die (negative) Entwicklung in strukturschwachen Regionen. Dabei generieren die Zentren in einem sich selbst verstärkenden Prozess Konzentrations- und Wachstumsprozesse, die strukturschwachen Regionen hingegen eine Spirale nach unten. Auch das Fehlen entsprechender Infrastruktur wirkt sich dann als Wachstumsschranke aus. Daraus ist nicht abzuleiten, dass jedes Netzwerk in Regionen mit ungünstigen Rahmenbedingungen Hemmnissen unterliegt. Selbstverständlich setzen auch Netzwerke in strukturschwachen Regionen effiziente und bedarfsadäquate Projekte um. Angesprochen ist lediglich, dass die Einwirkungs- und Einflussmöglichkeiten auf die Entfaltung der Regionen durch die ökonomischen Rahmenbedingungen limitiert sind. Netzwerke in ungünstigen regionalen Kontexten müssen sicherlich mehr Anstrengungen unternehmen, um passende Aktivitäten und Akteure für ihre Regionen zu finden. Trotz ökonomischer und infrastruktureller Restriktionen kann die regionale Entwicklung gerade durch regionsinterne Akteursaktivitäten angestoßen und beeinflusst werden. Netzwerke, die in Regionen mit besonders hoher Arbeitslosigkeit agieren, sind für diese Regionen „Hoffnungsträger“. Allein bereits deren Existenz kann positive Impulse auf regionale Aktivitäten bewirken.

Jede Region hat ihre spezifischen Arbeitsmarktprobleme zu bewältigen, und zwischen den Regionen bestehen oftmals nur wenige Gemeinsamkeiten, dennoch sollten die Erfahrungen von Regionen, in denen Teilprojekte mit hoher Arbeitsmarktwirksamkeit gelungen sind, auch in Re-

gionen vermittelt werden, denen es bislang an Arbeitsmarktorientierung fehlt. Insbesondere Netzwerke, die in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit tätig sind, sollten bei der Entwicklung und Umsetzung arbeitsmarktnaher Angebote beratend unterstützt werden. Da es eine kritische untere Schwelle für lokale Kompetenzen und Netze gibt, sind längerfristig gesicherte Arbeitszusammenhänge für die Netzwerke existentiell, auch zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit in den Regionen.

11 Transfer

Ekkehard Nuissl/Jana Rückert-John

Mit dem Transfer der Produkte und Dienstleistungen eines Netzwerkes wird die inhaltliche, die produktbezogene Dimension des Erfolgs thematisiert, nicht die strukturelle Dimension, die für das BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ eine ebenfalls wichtige Rolle spielte. In die wissenschaftliche Debatte fand das Thema Transfer im Zusammenhang mit der Beurteilung von Modellversuchen Eingang. Als Transfer lässt sich „die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen“ definieren (Euler 2001, S. 1, mit Bezug auf die Berufsbildungspraxis).

In der wissenschaftlichen Debatte wurden verschiedene Unterscheidungen eingeführt, um Transfer empirisch zu beschreiben und zu gestalten. Bestimmt man Transfer als Übertragung oder Überführung, dann wird klar, dass es mindestens zwei Beteiligte hierbei gibt, nämlich die Transferierenden und die potenziellen Transferadressaten in verschiedenen Transferfeldern. Als Transferadressaten lassen sich entsprechend des PT-DLR (2003) im Programm „Lernende Regionen“ horizontal „verwandte Programme“ (z.B. BLK-LLL oder EQUAL) und vertikal die Programmsteuerung sowie Verbände, Interessenvertreter/innen und Promotor/inn/en aus Wirtschaft und Bildung identifizieren.

Euler unterscheidet neben diesen Formen des externen Transfers den internen Transfer. Hierunter versteht er den Transfer innerhalb der Institutionen, in denen Modellversuche durchgeführt werden. Der Transfer von Modellversuchsergebnissen lässt sich weiterhin nach den Formen der Ergebnisse beschreiben, die in Produkten, Prozesserfahrungen und Qualifizierungseffekten ausgemacht werden können (vgl. Euler 2001, S. 2). Neben der Frage nach den Transferprodukten werden vor allem Bedingungen für einen erfolgreichen oder gelungenen Transfer thematisiert, die Rückschlüsse auf die Gestaltung bzw. das Management von Transfer zulassen vgl. z.B. Kutt 2001). Die Auseinandersetzung mit Erfolgs- und Hemmfaktoren findet vor dem Hintergrund erkannter Defizite in Mo-

dellversuchen statt, die sich z.B. auf fehlende Konzepte für den internen Transfer, aber auch auf eine geringe Beachtung des externen Transfers beziehen.

Eine wichtige Erkenntnis, die hierbei Beachtung findet, ist die Prozessorientierung von Transfer. Ein Transfer von Modellversuchsergebnissen scheint dann erfolgreich, wenn er in allen Phasen des Modellversuchs mit angelegt ist und nicht erst nach Abschluss des Projekts bemüht wird. Verwiesen sei hier auch auf die von Nickolaus (2002) generierten begünstigenden Bedingungen für Transfer im Rahmen von Modellversuchen im Bildungsbereich, die Eingang in die Maßnahmenplanung des PT-DLR (2003, S. 10) gefunden haben. Hierbei werden einerseits Gestaltungspotenziale seitens der Anbieter (z.B.: die Innovation muss überzeugend und von hoher Qualität sein) und andererseits Bedingungen seitens der Nachfrager oder Rezipienten thematisiert (z.B.: Rezeption wird durch Veränderungsnotwendigkeiten in der Organisation erschwert).

Die Thematisierung von Erfolgs- und Hemmfaktoren führt auch zur Frage der theoretischen Fundierung von Transfer. Aus Sicht der konstruktivistischen Erkenntnis- und Lerntheorie stellen die Ergebnisse ein Potenzial an Informationen dar, die bei entsprechendem Sinnanschluss der Abnehmer zur Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen führen können. Modellversuchsergebnisse konkurrieren im Transferprozess mit einer Vielzahl wissenschaftlicher und Alltagstheorien, die außerhalb des Modellversuchs entstanden sind. Transfer lässt sich nicht in einem schematischen Sender-Empfänger-Modell begreifen – Transfer findet in einem ständigen Austauschprozess zwischen den „Empfängern“ und den „Produzenten“ statt über Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Modifikation auf andere Gegebenheiten.

Transfer von Ergebnissen aus Modellversuchen bedeutet immer die Übertragung eines weit definierten „Produkts“ in andere als diejenigen Zusammenhänge, in denen es entstanden ist (z.B. ein Curriculum in andere Bildungseinrichtungen, ein Buch in eine andere Sprache/einen anderen Kulturkreis, ein Konzept in einen anderen Kontext, Erfahrungen in einen anderen Modellversuch). Zu diesem Transfer gehören beide Seiten mit ihren jeweiligen Interessen – die objektproduzierende sowie die daran interessierte. In der Regel verändert sich das Produkt beim Transfer – es wird adaptiert, modifiziert, angeglichen. Dies gilt auch beim Verkauf

von Produkten, zumindest im Bildungsbereich: Die spezifischen Interessen der Abnehmer, gelegentlich auch ihr Eintreten in den Produzentenkreis, haben verändernde Wirkung.

Der Transfer aus Modellversuchen hat vor allem die Funktion, die ermittelte Best Practice in die Breite zu bringen, sie in anderen als den Modellversuchskontexten zu implementieren und sie außerdem zu verstetigen. Dieser Anspruch verändert oft die Funktion der zu transferierenden Produkte, kann sie auch überfordern. Es ist daher sorgsam zu prüfen, welche Reichweite jeweils angezielt und anzielbar ist.

Der Transfer der Produkte und Dienstleistungen der Netzwerke im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" lässt sich in vier Gruppen einteilen, wobei die Grenzen zwischen ihnen fließend sind (entscheidend ist hier jeweils die Hauptzielrichtung des Transfers):

- *Servicetransfer*: Dabei geht es um den Transfer von Dienstleistungen an Adressaten innerhalb und außerhalb des Netzwerks. Zum Servicetransfer zählen etwa die in fast allen Netzwerken angestrebten und realisierten Informations- und Beratungssysteme, Datenbanken und Informationsplattformen.
- *Markttransfer*: Dabei geht es um die Entwicklung und Verbreitung verkaufbarer Produkte auf einem zu definierenden Markt, etwa Beratungsleistungen oder Module von Bildungsangeboten.
- *Innovationstransfer*: Dabei geht es – im Unterschied zum Service- und Markttransfer, die auch Refinanzierungsintentionen haben – um die Übertragung innovativer Produkte, die im eigentlichen Sinne „unverkäuflich" sind (z.B. eine neue Idee der Kategorisierung von Angeboten).
- *Erfahrungstransfer*: Dabei geht es um die Übertragung von Ergebnissen, die (noch) nicht in Produktform gegossen sind, wie etwa die Erfahrungen beim Aufbau von Netzwerken oder bei der arbeitsteiligen Erstellung von Produkten im Netzwerk.

In diesem Kapitel werden Einsichten in die Transferdimension des Programms vorgestellt. Zentrale Datenbasis für diesen Themenschwerpunkt ist die zweite schriftliche Befragung (Online-Befragung) der wissenschaftlichen Begleitung der Netzwerkakteure (Partner und Management) – zum Zeitpunkt der ersten Befragung war die Entwicklung transferierbarer Pro-

dukte noch zu wenig weit entwickelt. Hier wurde zunächst nach Produkten und Dienstleistungen a) des Gesamtnetzwerkes und b) der Teilprojekte gefragt. Es folgte eine Frage zu Adressaten der Transferaktivitäten. Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt thematisierte die Vermarktung der Produkte und Dienstleistungen des Netzwerks.

Die Analyse der Anträge und der damit verbundenen eingereichten Dokumente brachte wenig Ergebnisse. Die Planung von Transfer gehörte zu den wenig entwickelten Aspekten der Antragsphase. Die Netzwerke hatten zum Zeitpunkt der Antragstellung lediglich vage und zumeist unkonkrete Vorstellungen vom Transfer ihrer Ergebnisse. Ausgewertet wurden für die Transferanalyse auch die Angaben zu Produkten, Dienstleistungen und Transfer, die sich in den Präsentationen der Netzwerke, in den Informationen auf der Internetseite des Projektträgers und insbesondere in den Fallstudien finden. Vorgestellt werden zunächst die Ergebnisse der standardisierten Erhebung, sodann – an Beispielen – die Transferpotenziale des Programms.

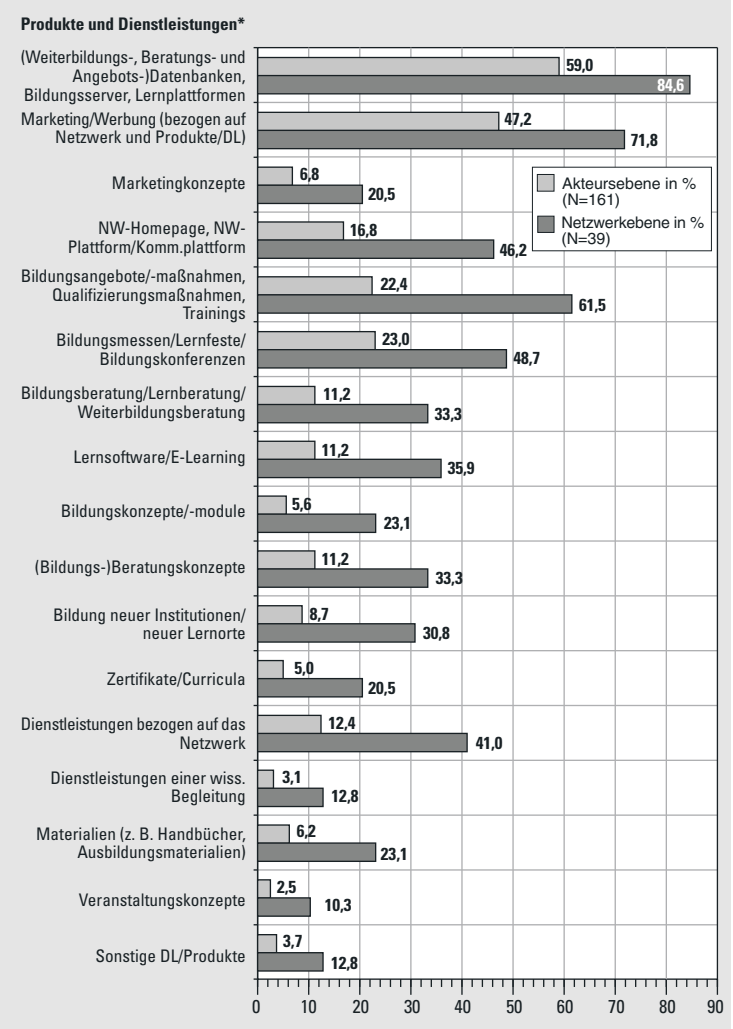
11.1 Erstellte Produkte und Dienstleistungen

Eine wesentliche Zielsetzung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ ist der Transfer von Produkten und Dienstleistungen zur Sicherung der Nachhaltigkeit der Netzwerke. Hierzu wurden die Netzwerkakteure in der Online-Befragung 2004 zunächst nach erstellten Produkten und Dienstleistungen ihres Netzwerkes (siehe Abbildung 11.1) bzw. von Teilprojekten gefragt (siehe Abbildung 11.2)[81]. Auf die offene Frage nach den Produkten und Dienstleistungen antworteten 161 Netzwerkakteure (von insgesamt 300).

Am häufigsten wurden von den Netzwerkakteuren (59%) und Netzwerken (84,6%) Produkte genannt, die in den Bereich „Servicetransfer“ fallen, vor allem „Datenbanken“ als Produkte des Gesamtnetzwerkes, die über Weiterbildungsmöglichkeiten und Beratungsangebote Auskunft geben. An zweiter Stelle stehen Marketing- und Werbungsmaßnahmen oder entsprechende Marketing-Instrumente (z.B. Flyer) (47% der Netzwerkakteure; 71,8% der Netzwerke), die sich einerseits auf Aktivitäten des

81 Die offene Frage hierzu lautete: Welche Produkte und Dienstleistungen wurden bisher von Ihrem Netzwerk bzw. vom Teilprojekt erstellt?

Abbildung 11.1: Produkte und Dienstleistungen des Netzwerks



* Kategorien wurden auf Basis der insgesamt 412 Antworten auf die offen gestellte Frage gebildet.

Quelle: Online-Befragung der wissenschaftlichen Begleitungforschung 2004

Netzwerks oder andererseits auf erstellte Produkte und Dienstleistungen beziehen. Fast jeder vierte Netzwerkakteur (23%), der auf diese Frage antwortete, führte gemeinsame Veranstaltungen wie Bildungsmessen, Lernfeste oder Bildungskonferenzen an. Das entspricht fast der Hälfte aller Netzwerke (48,7%). Ein weiteres Produkt wird von ca. der Hälfte der Netzwerke als „Servicetransfer" in der Erstellung einer Homepage für das Netzwerk gesehen, die den Akteuren als Kommunikationsplattform dient. 41 Prozent aller Netzwerke geben zudem Funktionen des Netzwerkmanagements als netzwerkbezogene Dienstleistungen bei dieser Frage an. Hierunter werden z.B. das Qualitäts- und Informationsmanagement im Netzwerk verstanden. 33 Prozent der Netzwerke bieten Beratungsleistungen oder Beratungskonzepte für die Bereiche Lernen, Bildung und Weiterbildung an.

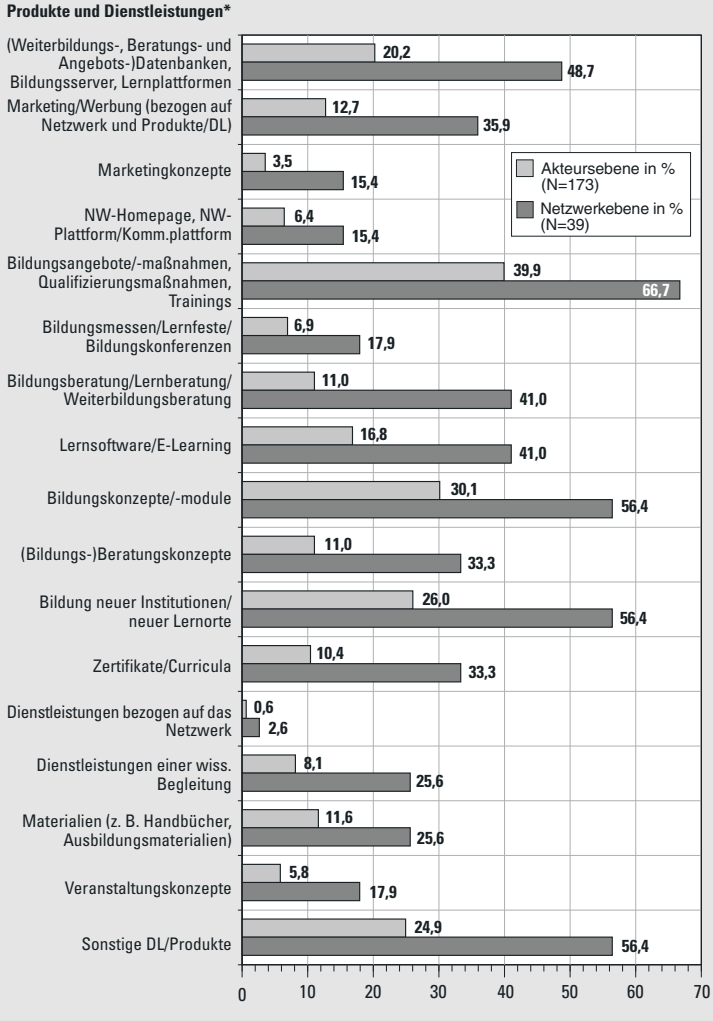
In den Markttransfer fallen Aktivitäten wie Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen als klassisches Produkt von Bildungseinrichtungen, sie werden von 61,5 Prozent aller Netzwerke angeboten. 36 Prozent aller Netzwerke erstellten bisher Lernsoftware (E-Learning).

Ein wesentlicher Produktbereich fällt in den Innovationstransfer, die Erstellung von Konzeptionen: Bildungsberatungskonzepte (jedes dritte Netzwerk), Bildungskonzepte/-module (fast jedes vierte Netzwerk), Marketing-Konzepte (jedes fünfte Netzwerk), Veranstaltungskonzepte (jedes zehnte Netzwerk). Jedes dritte Netzwerk sichert die Nachhaltigkeit der Netzwerkaktivitäten auch durch die Bildung neuer Institutionen, neuer Netzwerke oder neuer Lernorte (z.B. Lerninseln, Lerncafé) – eine Aktivität, die den Innovationstransfer verstetigt.

Betrachtet man nun im Vergleich zu den Produkten und Dienstleistungen des Gesamtnetzwerkes die Angaben der Netzwerkakteure für die Teilprojekte (vgl. Abbildung 11.2), so wird deutlich, dass die Schwerpunkte hier auf Bildungsangeboten (66,7% aller Netzwerke; 39,9% der Netzwerkakteure) und erstellten Bildungskonzepten/-modulen (56,4% aller Netzwerke; 30,1% der Netzwerkakteure) liegen. Spezielle netzwerkbezogene Produkte und Dienstleistungen, wie z.B. die Erstellung von Kommunikationsplattformen, werden weniger häufig genannt.

Weitere Produkte/Dienstleistungen sind bei über der Hälfte der Netzwerke in der Bildung neuer Institutionen und neuer Lernorte auszuma-

Abbildung 11.2: Netzwerkakteure nach Produkten und Dienstleistungen in Teilprojekten



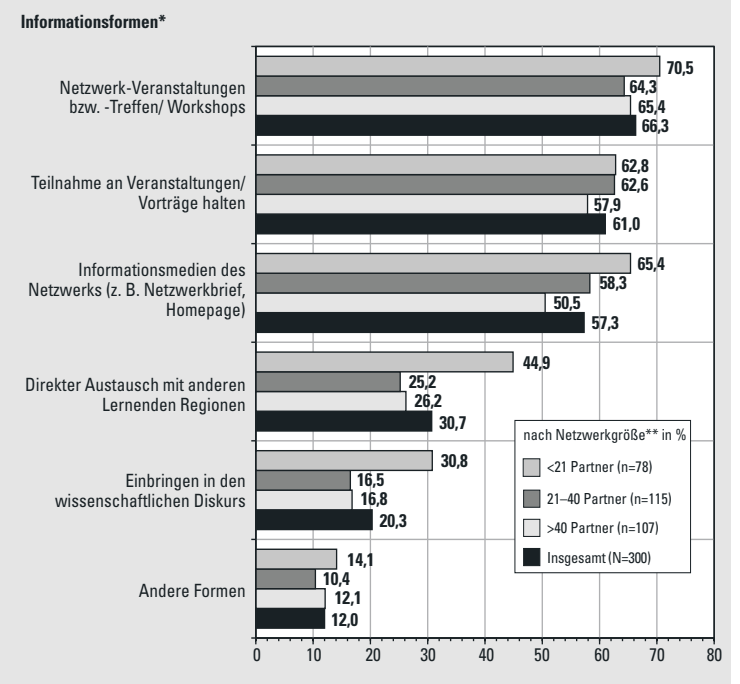
* Kategorien wurden auf Basis der insgesamt 412 Antworten auf die offen gestellte Frage gebildet.

Quelle: Online-Befragung der wissenschaftlichen Begleitungforschung 2004

chen. Auch auf der Teilprojektebene werden „Datenbanken“ von Akteuren jedes zweiten Netzwerks als Produkt angegeben.

Neben spezifischen Produkten und Dienstleistungen, die vom Gesamtnetzwerk und den Teilprojekten erstellt werden, richtet sich ein Fokus auf die Formen des Marketings (siehe Abbildung 11.3) als eines aktiven Instrumentes für den Markttransfer, aber auch implizit der anderen Transfer-Typen:

Abbildung 11.3: Netzwerkakteure nach Information über Produkte



* Mehrfachantworten waren möglich.

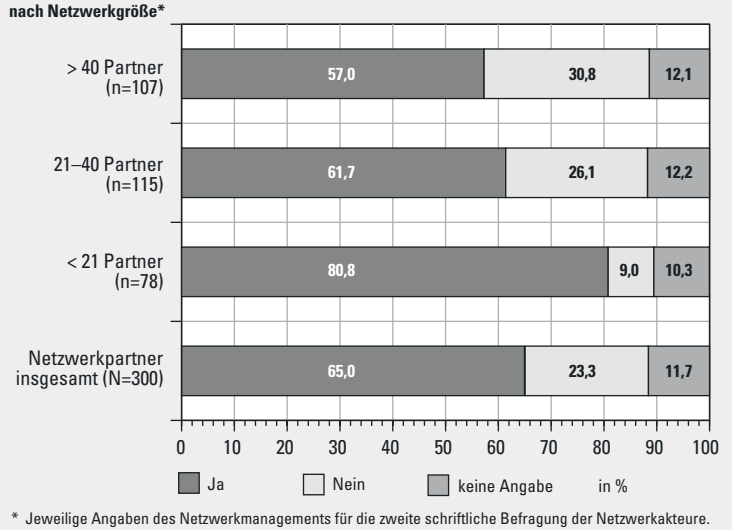
** Jeweilige Angaben des Netzwerkmanagements für die zweite schriftliche Befragung der Netzwerkakteure.

Quelle: Online-Befragung der wissenschaftlichen Begleitungforschung 2004

Betrachtet man die Informationsformen zunächst nach der Häufigkeit ihrer Nennung durch die Netzwerkakteure, wird deutlich, dass Formen der direkten Kommunikation unter Anwesenden („face to face") obenan stehen. Aber auch die Medien des Netzwerks, wie Netzwerkbriefe und Homepages, stellen nach Aussagen von 57 Prozent der Netzwerkakteure eine wichtige Form der Information dar.

Erwartet werden konnte das Ergebnis, dass die Formen der Information und Kommunikation sich nach der Größe der Netzwerke unterscheiden. Kleinere Netzwerke praktizieren häufiger Formen der direkten Information als größere Netzwerke. 71 Prozent der Netzwerke mit weniger als 21 Partnern nutzen Netzwerkveranstaltungen und Workshops, um über ihre Produkte und Dienstleistungen zu informieren. Auch die

Abbildung 11.4: Netzwerkakteure nach Produkten und Dienstleistungen[82]



* Jeweilige Angaben des Netzwerkmanagements für die zweite schriftliche Befragung der Netzwerkakteure.

Quelle: Online-Befragung der wissenschaftlichen Begleitungforschung 2004

82 Die Frage hierzu lautete: Haben Sie in irgendeiner Form die im Rahmen der Netzwerkarbeit entstandenen Produkte und Dienstleistungen oder Ihre Prozesserfahrungen an andere weitervermittelt/transferiert?

anderen Informationsformen wurden häufiger von Netzwerkakteuren kleinerer Netzwerke angegeben. Der direkte Austausch mit anderen Lernenden Regionen wird annähernd von jedem zweiten Akteur eines Netzwerks mit weniger als 21 Partnern als Informationsform angegeben; unter Akteuren größerer Netzwerke (21 bis 40 Partner, >40 Partner) nur von jedem vierten. Mit anderen Worten: Die Transferaktivitäten in kleineren Netzwerken sind höher, kleinere Netzwerke sind eher daran interessiert und darauf angewiesen, ihre Produkte in den Außenraum des Netzwerks zu transferieren.

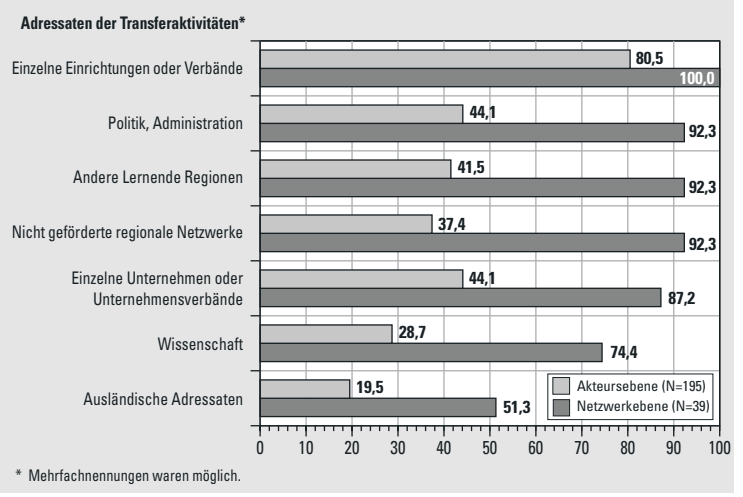
Neben den erstellten Produkten und Dienstleistungen und ihres Marketings wurde im nächsten Schritt erfragt, ob diese auch weitervermittelt bzw. transferiert wurden. 65 Prozent (n=195) der befragten Netzwerkakteure bejahten diese Frage (siehe Abbildung 11.4).

Im Weiteren wurde die Frage verfolgt, ob der Transfer von Produkten und Dienstleistungen im Zusammenhang mit der Netzwerkgröße steht. Auffällig ist, dass mit abnehmender Netzwerkgröße (gemessen an der Anzahl der Partner) die Wahrscheinlichkeit des Produkt- und Dienstleistungstransfers zunimmt. Kleinere Netzwerke (<21 Partner) sind offensichtlich eher in der Lage, ihre Produkte und Dienstleistungen zu transferieren. Hier bestätigt sich der Befund zu den Marketingaktivitäten.

Ebenfalls interessierte die Frage nach den Adressaten der Transferaktivitäten (siehe Abbildung 11.5). Auch hierbei wurde nach Akteurs- und Netzwerkebene unterschieden.

Hauptsächliche Adressaten der Transferaktivitäten der Netzwerke im Programm sind danach einzelne Einrichtungen oder Verbände (100% der Netzwerke; 80,5% der Netzwerkakteure). Hohe Nennungen haben auf Netzwerkebene auch „Politik, Administration“ (92,3%) und regionale Netzwerke (Lernende Regionen und andere; jeweils 92,3%). Bemerkenswert ist, dass 44 Prozent aller hierzu befragten Netzwerkakteure (das entspricht 87,2 Prozent aller Netzwerke) einzelne Unternehmen oder Unternehmensverbände als Adressaten der Transferaktivitäten angeben, denn die Unternehmen sind in den Netzwerken deutlich unterrepräsentiert. Weniger häufig gegenüber diesen genannten Adressatentypen werden „Wissenschaft“ (28,7% der Netzwerkakteure; 74% aller Netzwerke)

Abbildung 11.5: Netzwerkakteure nach Adressaten der Transferaktivitäten[83]



Quelle: Online-Befragung der wissenschaftlichen Begleitungforschung 2004

und „Ausländische Adressaten“ (19,5% der Netzwerkakteure; 51% aller Netzwerke) angegeben.

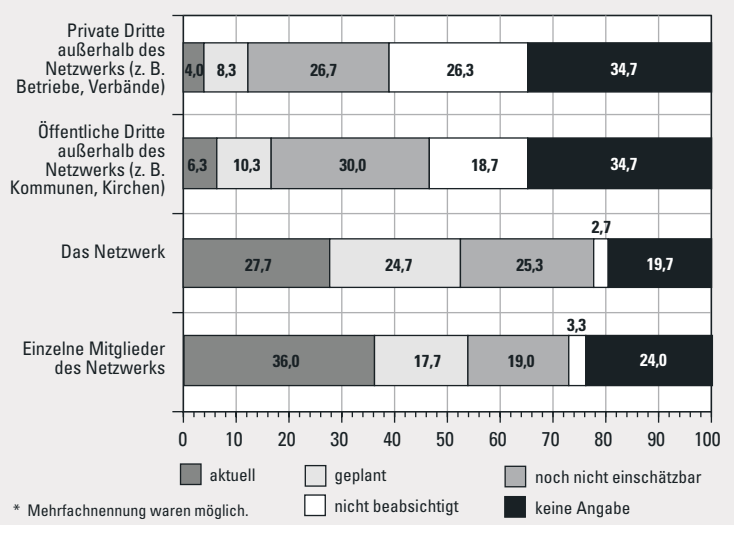
Betrachtet man die Adressaten der Transferaktivitäten hinsichtlich der Verteilung nach der Netzwerkgröße an, dann fällt auf, dass kleine Netzwerke (<21 Partner) als Adressaten häufiger „andere Lernende Regionen“ und „nicht geförderte regionale Netzwerke“ angeben als mittlere (21 bis 40 Partner) und große Netzwerke (>40 Partner). Hier ist gewissermaßen der „Binnenmarkt“ zu klein für Vermarktung und Transfer der entwickelten Produkte, was mit der größeren Informations- und Marketingaktivität kleinerer Netzwerke korrespondiert.

Die wirtschaftliche Verwertung der erstellten Produkte und Dienstleistungen, der „Markttransfer“, stellt ein wesentliches Ziel des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ dar, da insbesondere auch damit die inhaltliche und finanzielle Nachhaltigkeit der Netz-

83 Die Frage hierzu lautete: Wenn ja, wer waren die Adressaten Ihrer Transferaktivitäten?

werke gesichert werden kann. Einen wesentlichen Aspekt in diesem Zusammenhang bildete deshalb die Frage nach den Vermarktern der Produkte und Dienstleistungen (siehe Abbildung 11.6).

Abbildung 11.6: Netzwerkakteure nach Typen von Vermarktern [84]



Quelle: Online-Befragung der wissenschaftlichen Begleitungforschung 2004

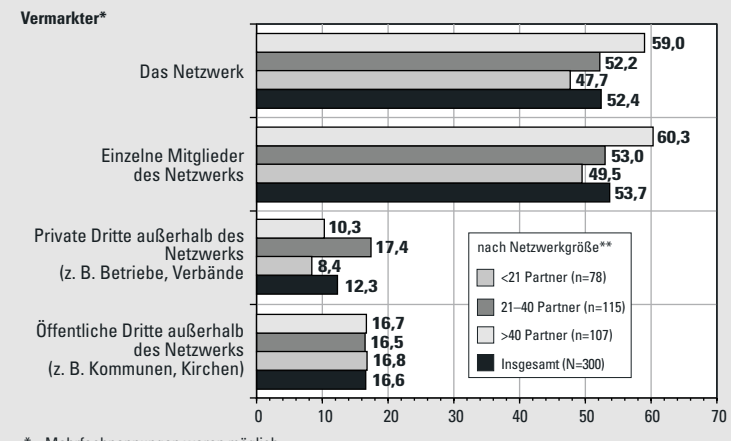
Gegenwärtig werden die Produkte und Dienstleistungen vorrangig von einzelnen Mitgliedern des Netzwerkes vermarktet (36%), an zweiter Stelle steht das Netzwerk(-management) (28%). Fasst man die Kategorien „aktuell“ und „geplant“ zusammen, dann werden zukünftig einzelne Netzwerkmitglieder (53,7%) und das Gesamtnetzwerk (52,4%) gleichermaßen als Vermarkter auftreten. Ein deutlicher Unterschied zur bestehenden oder geplanten Bedeutung der Vermarkter fällt hinsichtlich der netzwerkexternen Akteure auf. Öffentliche oder private Dritte außerhalb des Netzwerks werden von den befragten Netzwerkakteuren deutlich seltener als „aktuelle“ und „geplante“ Vermarkter der Produkte und Dienstleistungen genannt, sie sind offenbar auch gar nicht in dieser Funktion ange-

84 Die Frage hierzu lautete: Wer vermarktet die Produkte und Dienstleistungen?

dacht. In den Fallstudien zeigte sich hierzu, dass mit dem Markttransfer Erwartungen an die Refinanzierung der Netzwerk-Aktivitäten geknüpft sind, die eine Weitergabe an Dritte ausschließen, auch wenn die entsprechenden Kompetenzen im Netzwerk (noch) nicht vorhanden sind. „Ich denke, wir können durch Entgelte für Beratungsleistungen zukünftig einen Teil unserer Beratungsstellen finanzieren, allerdings erst, wenn wir unsere Leute entsprechend geschult und fortgebildet haben", heißt es in einem Interview aus einem Netzwerk der Fallstudien.

Die recht hohen Anteile der Kategorien „noch nicht einschätzbar" und „keine Angabe" bei allen Vermarktern weisen darauf hin, dass derzeit eine Beurteilung dieser Fragestellung für viele Akteure nicht möglich ist. Zu vermuten ist, dass diese Netzwerkakteure sich noch in der Phase der Produkt- und Dienstleistungsentwicklung befinden und deshalb über die Vermarktung keine gesicherten Auskünfte geben können.

Abbildung 11.7: Netzwerkakteure nach Typen der Vermarktung



* Mehrfachnennungen waren möglich.

** Jeweilige Angaben des Netzwerkmanagements für die zweite schriftliche Befragung der Netzwerkakteure.

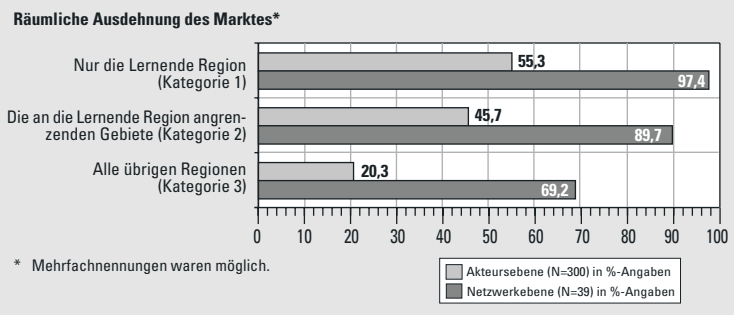
Quelle: Online-Befragung der wissenschaftlichen Begleitungforschung 2004

Betrachtet man die Aussagen zu den Vermarktern im Zusammenhang mit der Netzwerkgröße (siehe Abbildung 11.7), so fällt auf, dass Netzwerkpartner kleinerer Netzwerke überdurchschnittlich häufiger das „Ge-

samtnetzwerk“ (59%) und „einzelne Mitglieder des Netzwerks“ (60,3%) als „aktuelle“ und „geplante“ Vermarkter angeben. Private Dritte außerhalb des Netzwerks werden häufiger von mittleren Netzwerken als Vermarkter bevorzugt – möglicherweise deshalb, weil die Vermarktung bei größeren Netzwerken intern erfolgt, während bei kleineren dezidiert von Beginn an die Vermarktung Teil der Netzwerkstrategie und Aufgabe der Partner ist.

Nachdem die Frage „Wer vermarktet?“ thematisiert wurde, ist der Blick auf die räumliche Ausdehnung des Marktes interessant (siehe Abbildung 11.8). Auf Akteurs- und Netzwerkebene fällt auf, dass als Markt vorrangig die Lernende Region (55,3% Netzwerkakteure; 97,4% aller Netzwerke) und die an die Lernende Region angrenzenden Gebiete von den befragten Netzwerkakteuren (45,7%) und den Netzwerken (89,7%) gesehen werden. Darüber hinausgehende Regionen werden weitaus seltener genannt.

Abbildung 11.8: Netzwerkakteure nach räumlicher Ausdehnung des Marktes[85]



Quelle: Online-Befragung der wissenschaftlichen Begleitungforschung 2004

Da bei der Frage nach der räumlichen Ausdehnung des Marktes Mehrfachantworten möglich waren, soll im Folgenden nach typischen Kombinationen der Antworten geschaut werden.

Annähernd ein Drittel der befragten Netzwerkakteure gibt an, dass sich die räumliche Ausdehnung des Marktes lediglich auf die Lernende Regi-

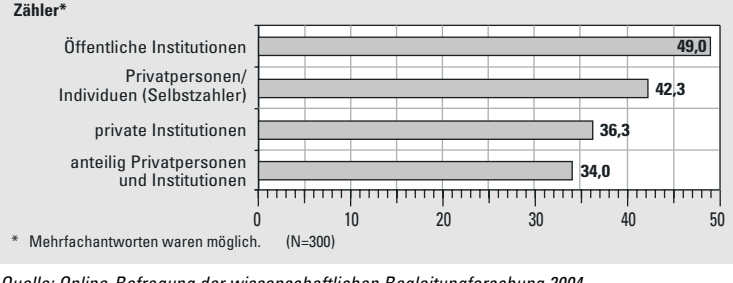
85 Die Frage hierzu lautete: Welche räumliche Ausdehnung hat der Markt?

on (Kategorie 1) bezieht. 17 Prozent der Netzwerkakteure sehen den Markt vor allem in den an die Lernende Region angrenzenden Gebieten (Kategorie 2). Weitere 17 Prozent definieren die räumliche Ausdehnung des Marktes auf der Grundlage beider Kategorien. Eine Kombination aller drei Kategorien trifft nur für 9 Prozent der befragten Netzwerkakteure zu.

11.2 Adressaten der vermarkteten Produkte

Weitere Kriterien zur Beschreibung der Vermarktung von Produkten und Dienstleistungen der Netzwerke sind die der Adressaten[86] und der zahlenden Endabnehmer. Es sind vor allem Institutionen (77%), die von den befragten Netzwerkakteuren als Adressaten der Vermarktung angegeben werden. Privatpersonen stellen mit 68 Prozent einen vergleichbar wichtigen Anteil an Adressaten der Vermarktung dar. Beide Adressatentypen wurden jeweils von Netzwerkakteuren aus allen Netzwerken angegeben. Neben den Adressaten der vermarkteten Produkte interessiert ebenfalls, wer letztlich die Zahler der Produkte und Dienstleistungen sind bzw. sein werden (siehe Abbildung 11.9).

Abbildung 11.9: Netzwerkakteure nach Zahlern ihrer vermarkteten Produkte[87]



Quelle: Online-Befragung der wissenschaftlichen Begleitungforschung 2004

Fast die Hälfte der befragten Akteure gibt hierbei an, dass öffentliche Institutionen die Zahler der Produkte sind. Auf Netzwerkebene entspricht

86 Die Frage hierzu lautete: Wer sind die Adressaten der Vermarktung? Antwortmöglichkeiten (Mehrfachantworten möglich!): Personen, Institutionen.

87 Die Frage hierzu lautete: Wer bezahlt letztlich die vermarkteten Produkte?

das der Gesamtheit. Privatpersonen als Zahler wurden von 42 Prozent der Netzwerkakteure angegeben. Das entspricht einem Anteil von 92,3 Prozent aller Netzwerke der Lernenden Regionen. Private Institutionen nannten Akteure aus 38 Netzwerken (97,4%) und 36 Prozent aller Netzwerkakteure. Eine anteilige Finanzierung von Privatpersonen und Institutionen der Produkte und Dienstleistungen trifft für 35 Netzwerke (89,7%) zu.

Anhand der verfügbaren Dokumente und der Fallstudien lassen sich Transferpotenziale benennen – nicht immer sind sie in den Netzwerken explizit formuliert. Gezielte Transferperspektiven und Initiativen sind daher für den weiteren Verlauf des Programms von Wichtigkeit.

Servicetransfer

Der Servicetransfer kann innerhalb des Netzwerkes oder unter Einschluss seiner Umgebung erfolgen.

Innerhalb der Netzwerke wurden Institutionen aufgebaut, die zwar die Bevölkerung der Region ansprechen, aber noch keine weiteren Institutionen und Partner außerhalb der Netzwerke involvieren. Dies gilt etwa für die Akademie „Frauen und Männer in der Familienphase“ in der Region Tölzer Land, an der sich die Partner im Netzwerk beteiligen, oder, in einem ähnlichen Themenkreis, für die Ansätze zu einer innovativen und partizipativen Elternarbeit im Netzwerk FLUXUS. Dies gilt aber auch für Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen wie etwa die Module für die Metall- und Elektrobranche im Netzwerk Köln oder die Orientierungsberatung im gleichen Netzwerk, die Serviceleistungen über Lotsenfunktionen erfüllt.

Der Transfer besteht hier darin, dass sich innerhalb des Netzwerkes Organisationen mit einem Thema und einer Zielgruppe beschäftigen, die dies in dieser Form bisher nicht taten, und dass sie dabei von den Erfahrungen und spezifischen Kompetenzen anderer Partner im Netzwerk profitieren, gewissermaßen deren Kompetenzen in ihren eigenen Kompetenzbereich transferieren.

Allerdings zeigt sich in den meisten der Fälle, die auf einem netzwerkinternen Servicetransfer basieren, die deutliche Tendenz, diese über das Netzwerk hinaus zu erweitern. Beispiele sind etwa zwei Serviceangebo-

te im Netzwerk Südliches Sachen-Anhalt, in denen ein „Local Area Network“ (LAN) für die beteiligten Schulen entwickelt sowie ein Bibliotheks-Netzwerk aufgebaut wird. Der Transfer dieser Serviceleistungen über das Netzwerk hinaus wird schwierig unter dem Aspekt der Refinanzierung: Wie lassen sich die Aufbauaktivitäten quantifizieren, die erarbeiteten Serviceleistungen netzwerkextern „vermarkten“ oder nutzbar machen, wie sind Leistungen künftiger externer Partner, welche das Serviceangebot verbessern und zugleich die Nutzung verbreitern, inhaltlich zu integrieren und materiell zu beziffern?

Der weitaus größere Teil der Serviceleistungen, die seitens der Netzwerke transferiert werden, ist ohnehin bereits netzwerkextern zugänglich, nutzbar und auf diesen Adressatenkreis ausgerichtet. Dazu zählen insbesondere die am häufigsten angegangenen Kursdatenbanken und Informationssysteme, Bildungsportale (vgl. etwa Netzwerk Emmendingen und Netzwerk Bodensee) und L-Punkte (vgl. Netzwerk Bodensee), dann der Aufbau von Internetzugängen und Lernorten in der Kommune (etwa im Netzwerk Bremen), die Beteiligung am ProfilPASS (wie etwa im Tölzer Land) und – natürlich – die Entwicklung von Lernfesten in der Region. In zahlreichen dieser Fälle entwickeln die Netzwerke Serviceangebote, die auf die Region insgesamt transferiert werden und bei denen zunehmend mehr Partner integriert werden sollen. So gesehen entsprechen diese Netzwerkaktivitäten dem Prinzip der Offenheit der Netzwerke einerseits und des erhöhten Nutzens der Netzwerke für die Entwicklung der Region andererseits.

Das Problem dieser Art von Servicetransfer ist, wenn es im regionalen Rahmen bleibt, weniger ein Problem der Adaptation und Modifikation als ein solches der nachhaltigen Absicherung der Beteiligung an den Serviceleistungen – Beteiligung nicht nur als „Abnahme“, sondern auch als „Mitproduktion“. Nur eine perspektivisch gemeinsame Verantwortung auch externer Institutionen, die bei solchen Serviceleistungen angesprochen sind, kann dauerhaft ihre Nützlichkeit und Existenz absichern. Die Lösung dieser Frage geht weit über Verfahren eines klassischen Marketings oder über Verkaufsstrategien hinaus.

Markttransfer

Vielfach wird die Frage der Nachhaltigkeit der Netzwerke an denjenigen Aspekt von Transfer geknüpft, der an einen Verkauf der erzielten Produk-

te und Dienstleistungen gekoppelt ist. Ein solcher Verkauf, der längerfristig eine Refinanzierung des produzierenden Netzwerkes garantiert, ist jedoch an eine bestimmte Art des Produkts gebunden. Dieses muss in einem definierten Markt verkaufbar sein. Von der Art der erzielten Produkte sind einige so strukturiert, dass sie zumindest zu einem Teil über Entgelte finanzierbar sind. So ist etwa ein regionaler Gesundheitsplan mit einer Fortbildungsreihe verbunden, die finanzierbar ist (Netzwerk FLUXUS), oder das Paket zur Qualifizierung von Eltern im Netzwerk Bodensee (Elternführerschein, Elternschule, Elterntraining) lässt sich durchaus über entsprechende Teilnahmeentgelte finanzieren.

Doch nicht nur die Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote selbst, sondern auch ihre konzeptionellen Grundlagen lassen sich mit Marketingstrategien verbinden. So wurden etwa im Netzwerk AMPEL zwei Module zur Personalentwicklung und Mitarbeiterkapitalbeteiligung entwickelt, die für die Zukunft von Unternehmen interessant sind und sich durchaus vermarkten lassen.

Man muss jedoch bei der Vermarktungsstrategie der erstellten Produkte eine Spannung feststellen zwischen Aufgabe und Ziel der Netzwerke einerseits und Vermarktungsmöglichkeiten andererseits. Ziel der Netzwerke ist es, in der Region Entwicklungen zu begründen und zu verbessern, die aus den jeweiligen Regionen „Lernende Regionen“ machen; die Produkte der Netzwerke sind von daher per se auf die Region gerichtet. Diese ist jedoch unter dem Aspekt von Marketingstrategien für erstellte Produkte in der Regel als „Markt“ sehr begrenzt, zumal die meisten der verkaufbaren Produkte sich an Multiplikator/inn/en richten und die breite Bevölkerung über Entgelte angesprochen wird.

Die Entgeltschraube ist, vor allem wenn es um benachteiligte und sozial schwächere Zielgruppen geht, kaum und zumindest nicht beliebig anziehbar; und die Produkte sind meist so spezifisch gestaltet, dass sie außerhalb der Region wenig marktfähig sind, ihr Produktionsaufwand aber nicht geringer ist.

Innovationstransfer

Die regionalen Bildungsnetze sind, was den Transfer angeht, insbesondere bemerkenswert hinsichtlich ihrer großen Möglichkeiten des Innovationstransfers. In vielen Fällen werden Produkte entwickelt, zu denen

es in dieser Breite und institutionellen Tiefe bislang kaum Vergleiche gibt. Dies betrifft etwa die Produkte zur Elternarbeit, bei der Modelle partizipativer Elternarbeit in der Schule, Multiplikatorenschulung, Eltern in der Familienphase, Eltern in der Qualifizierung für die Erziehungsarbeit und Eltern als Partner in Bildungsfragen angegangen werden. Gerade in der Verbindung der unterschiedlichen Kontexte, in denen Eltern aktiv sind, aktiv sein können und Verknüpfungen herbeizuführen sind, weisen die Lernenden Regionen ein großes Potenzial an Innovation auf.

Andere hoch innovative Produkte und Dienstleistungen liegen im Bereich der Übergänge von der Schule in den Beruf, von der Hochschule in den Beruf, über den Aufbau von Beratungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, Informationsstellen und Schulung von Berater/inne/n. Auch ein „Runder Tisch" wird praktiziert, der solche Übergangsfragen gezielt bearbeiten kann.

Zweifellos hoch innovativ sind Produkte, die sich mit der Vermittlung interkultureller Kompetenz in denjenigen Institutionen und bei denjenigen Personen bemühen, die mit Migrant/inn/en direkt zu tun haben: Sozialberatung und Verwaltung (Beispiel Netzwerk Leipzig). Dies gilt aber auch für andere Zielgruppen, etwa Arbeitslose und Problemschüler/innen zu deren Erreichen es innovativer Ansätze bedarf.

Weitere transferierbare Ansätze liegen dort, wo sich die Netzwerke mit bürgerschaftlichem Engagement beschäftigen und gewissermaßen bei den Menschen der Regionen jene Art von Zusammenarbeit und gemeinsamer Zielperspektive unterstützen, die auch in den Netzwerken selbst zu finden ist. In Netzwerken wie PONTES oder Bad Tölz werden ehrenamtliche Aktivitäten identifiziert und in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Region unterstützt.

Aber auch Aktivitäten und Produkte, die nicht neu sind, gewinnen in manchen Netzwerken eine Qualität, die sie für den Innovationstransfer empfiehlt. Gerade die Hauptaktivität der Netzwerke, die Bildungsinformation und Bildungsberatung, findet in manchen Netzwerken eine spezifische Ausgestaltung, die sich von der Technik der Informationssysteme löst und auf die regionalen Gegebenheiten hin ausgerichtet ist. Besonders der direkte Zugang der Menschen zu den Daten ist es, der den Nutzen solche Informationssysteme ausmacht. Informationsstellen

wie in den Netzwerken Bodensee und Leipzig und die Ausrichtung der Informations- und Beratungsstrukturen auf die jeweilige Struktur der Bevölkerung und ihre Interessen sind es, die innovativ einzuschätzen sind. Das Gleiche gilt auch für Lernmessen und Lernfeste, die praktisch in allen Lernenden Regionen in der einen oder anderen Weise durchgeführt werden. Sie sind nicht an sich, aber in der jeweiligen regionalen Ausprägung und der regionalen Bedeutung innovativ.

Es wird im weiteren Verlauf des Programms darauf ankommen, den Innovationstransfer vom Vermarktungstransfer zu unterscheiden; nicht alles, was im Rahmen eines Innovationstransfers wert ist, festgehalten und übertragen zu werden, lässt sich im Markttransfer auch zu materiellem Vorteil einsetzen. Aus der Erfahrung mit vielen Modellprojekten und -programmen, insbesondere auch denjenigen auf europäischer Ebene, ist bekannt, dass der Innovationstransfers eine eigenständige Leistung von Modellprojekten ist, die erst nach der Phase der Erzeugung der transferierbaren Produkte und Dienstleistungen ansetzen kann, dort aber auch ansetzen muss.

Erfahrungstransfer

Die meisten der in den Netzwerken entwickelten Produkte und Dienstleistungen basieren auf einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen in der Region. Hier sammelt sich im Verlauf der Entwicklung der Netzwerke ein Erfahrungspotenzial an, dessen Transfer noch ungeklärt ist. Es sind die Menschen, welche die Produkte erzeugen, die über diese Erfahrungen verfügen und sie transferieren müssten. Es ist bereits absehbar, dass einige der Netzwerkexpert/inn/en auch außerhalb ihrer Netzwerke um Rat gefragt werden, wenn es um Netzwerkbildung, Netzwerkmanagement und entsprechende Implementation in die Regionen geht. Der Erfahrungsschatz hier ist aber viel weitergehend. Er umfasst Erkenntnisse über Gefahren der Netzwerkarbeit, die nicht explizit in den erstellten Produkten enthalten sind. Es wäre im weiteren Verlauf des Programms wichtig, Wege zu finden, diesen angesammelten und in mehrjähriger Arbeit erworbenen Erfahrungsschatz so zu erfassen, aufzubereiten und zu disseminieren, dass die einzelnen Netzwerke sowie das gesamte Programm in genau denjenigen Bereichen, in denen Akteure erfahrungsbasiert arbeiten, von Nutzen sein können. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung können einen solchen Erfahrungstransfer zwar rahmen und unterstützen, nicht jedoch das „wirkliche Leben“ in und für die Netzwerke *en détail* aufbereiten.

11.3 Fazit

In diesem Kapitel ging es um die Transferintentionen und Transferformen im Programm „Lernende Regionen“. Dazu konnte zunächst die Vielfalt der erstellten Produkte und Dienstleistungen in den Netzwerken dargestellt werden. Dabei wurde deutlich, dass spezifische Produkte und Dienstleistungen auf Gesamtnetzwerk- und Teilprojektebene von den Netzwerkakteuren erstellt werden. Es konnte auch gezeigt werden, dass die Netzwerke und ihre Akteure andere über die im Rahmen der Netzwerkarbeit entstandenen Produkte, Dienstleistungen und Erfahrungen informieren, dafür Werbung und Marketing realisieren bzw. intendieren.

Dabei werden von den regionalen Bildungsnetzen unterschiedliche Formen genutzt, die sich in Abhängigkeit von der Netzwerkgröße unterscheiden. Kleinere Netzwerke praktizieren häufiger Formen der direkten Information als größere Netzwerke, kommunizieren mehr mit anderen Lernenden Regionen und geben häufiger als mittlere und große Netzwerke an, dass sie Produkte und Dienstleistungen transferieren. Als Adressaten dieser Transferaktivitäten ließen sich vor allem einzelne Einrichtungen oder Verbände identifizieren. Relevanz für die Netzwerke besitzen ebenfalls Politik/Administration und regionale Netzwerke, wobei Letztere wiederum von Akteuren kleiner Netzwerke bevorzugt angegeben werden.

Bezogen auf die wirtschaftliche Verwertung der erstellten Produkte und Dienstleistungen konnte gezeigt werden, dass als Vermarkter vor allem das Netzwerk(-management) und einzelne Mitglieder des Netzwerks und nicht private oder öffentliche Dritte auftreten. Auch hier ließ sich erkennen, dass Akteure kleiner Netzwerke häufiger die erstgenannten Vermarktertypen angeben. Die räumliche Ausdehnung des Marktes bezieht sich vor allem auf die jeweilige Lernende Region und die angrenzenden Gebiete. Als Adressaten und Zahler der vermarkteten Produkte ließen sich (öffentliche) Institutionen und Privatpersonen identifizieren.

In der Analyse der Fallbeispiele für Service-, Markt-, Innovations- und Erfahrungstransfer zeigte sich, dass die Transferaktivitäten noch wenig entwickelt und explizit formuliert sind – eine wichtige Aufgabe für die kommende Laufzeit des Programms. Auch wurde deutlich, dass die Chancen, im Service- und Markttransfer kostendeckende Finanzierungen zu

erzielen, angesichts der auf die Region hin konzipierten Produkte nicht immer groß sind und dass mit dem Transfergeschehen auch die Netzwerkstruktur und seine Offenheit gefragt sind.

12 Lernende Regionen – Empfehlungen

Ekkehard Nuissl/Rolf Dobischat/Rudolf Tippelt/ Kornelia Hagen

Das BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ ist zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Analyse längst noch nicht abgeschlossen. Teilprojekte der Netzwerke sind noch in Arbeit. Die Frage, ob die Ansätze des Programms die Bildungsrealität in den geförderten Regionen verändert haben, ist daher derzeit nicht abschließend zu beantworten. Bezüglich der untersuchten ersten Phase zeigt sich, dass die Umsetzung des Programms erst nach und nach Sicherheit und Kontinuität entwickelt hat: Die Antragstellung, die Nachbesserungen der Profile der Netzwerke, die Bewilligungsverfahren, die Aufnahme der ersten Aktivitäten, die sofort an die Netzwerke herangetragene Aufgabe, ihre Arbeit nachhaltig zu gestalten und mittelfristig eine Eigenfinanzierung zu erreichen, dies alles kann in aller Regel nicht in einem vollkommen reibungslosen Prozess ablaufen. Auch die wissenschaftliche Programmbegleitung hat dies in ihrer Arbeit erfahren. Für die erste Phase lassen sich einige wichtige Erkenntnisse formulieren, entsprechende Empfehlungen hat die wissenschaftliche Begleitung des Programms bereits im Frühjahr 2004 gegenüber dem Lenkungsausschuss ausgesprochen.

Festzustellen ist, dass das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ einen hohen Impact-Faktor hat. Die Bezugnahme auf die Arbeit einzelner Netzwerke und das Gesamtprogramm ist in wissenschaftlichen Publikationen, in Presse und Öffentlichkeitsarbeit deutlich erkennbar. Die Internetseite des Projektträgers, vom Konsortium kontinuierlich ausgewertet, zeigt ein hohes Aktivitätsniveau der Netzwerke mit öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen und Veranstaltungen. Dies gilt natürlich besonders für die Veranstaltungen auf regionaler Ebene, die dort in der Regel eine hohe Präsenz bedeuten, dies gilt aber auch für die überregionalen und übernationalen Auftritte und Veranstaltungen zur Bedeutung Lernender Regionen für die Prozesse lebenslangen Lernens.

Festzustellen ist auch die Gesamttendenz, dass die im Programm geförderten regionalen Bildungsnetze viele innovative Ansätze hervorgebracht

haben. Die Akteure selbst sehen das Innovative ihrer Teilprojekte unter anderem in der Zusammensetzung der beteiligten Partner, in der Verzahnung und Bündelung vorhandener Angebote und in der Erschließung neuer Lernorte. Die Fallstudien haben gezeigt, dass in der Tat nicht nur neue und ungeübte Partnerkonstellationen in den Netzwerken realisiert werden, sondern dass diese auch in einer fruchtbaren und perspektivreichen Arbeit verbunden sind. Gerade in diesen neuen Konstellationen enger und starker Kooperation werden auch neue Bildungsangebote entwickelt, zum Teil in Kombination mit neuen Lernorten.

In der Präsentation ihrer Befunde vor dem Lenkungsausschuss des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" im Februar 2005 sprach die wissenschaftliche Begleitung Empfehlungen zu sechs Komplexen aus, die im weiteren Verlauf der Förderung des Programms zu berücksichtigen seien. Diese Empfehlungen waren abschließender Teil der Aufgabe einer formativen Evaluation des Programms, also einer Evaluation, die Befunde und Analyseergebnisse direkt in die weitere Programmsteuerung einspeist, um Effektivität und Effizienz des Programmablaufs nach Möglichkeit zu verbessern. Die formulierten Empfehlungen sind nicht kausal eindeutige Konsequenzen aus den empirischen Befunden, sondern Ergebnis eigener Interpretationsleistungen der wissenschaftlichen Begleitung mit Blick auf die dargestellten Erkenntnisse der Netzwerktheorie.

Strukturelle Netzwerkpartner

In der Analyse der Bildungsnetze in den Lernenden Regionen zeigt sich im Allgemeinen, dass diese dort eine wichtige Rolle spielen und wichtige regionale Akteure zusammenbinden. So positiv dies in der Regel zu bewerten ist, so zeigt sich doch in einigen Fällen auch eine Gefahr: Netzwerke mit starken Partnern, die sich zudem eine eigene Organisationsform geben, stehen in der Gefahr, zu regionalen Kartellen zu werden; dies ist insbesondere dann ein Problem, wenn die Netzwerke Produkte und Dienstleistungen für die Region entwickeln und vorhalten, die sowohl ökonomisch als auch politisch bedeutsam sind.

Aber auch innerhalb der regionalen Bildungsnetze zeigt sich, dass insbesondere dort, wo konkrete Produkte erstellt und „Subnetze" (Arbeitsgruppen etc.) entstehen, sich eigene Kartelle entwickeln, die gegenüber dem Gesamtnetzwerk eine zunehmend nur noch lose Einbindung ha-

ben. Insbesondere dort, wo solche „Knoten“ – um im Bild zu bleiben – in den Netzwerken besonders eng geknüpft sind, besteht auch die Gefahr eines Strukturkonservatismus, der tendenziell dem Netzwerkgedanken entgegen läuft, der ja Flexibilität und Beweglichkeit im Verhältnis von Staat und Markt intendiert.

Die Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung richten sich darauf, diese Gefahren zu vermeiden. Eine erste Empfehlung ist es, noch in der Endphase der Netzwerk-Förderung die Offenheit der Partnerschaften zu sichern, auch bei der gewählten Organisationsform der Offenheit der Partnerschaften einen angemessenen Stellenwert zuzuweisen. Eine weitere Empfehlung richtet sich darauf, innerhalb der Bildungsnetze die Priorisierung der Themen zu unterstützen und alle Netzwerkpartner in diese Themenprioritäten einzubinden. Schließlich empfiehlt die wissenschaftliche Begleitung, als eine wesentliche Aufgabe des Netzwerkes – letztlich als Hauptaufgabe – zu definieren, dass ein Leitbild der Region zu entwickeln ist. Dies ist mehr als ein Leitbild des Netzwerkes. In einer so formulierten Aufgabe liegt ein übergreifendes Verständnis der Region und der Rolle des Netzwerks in dieser Region; so kann die Gefahr eines Netzwerk-Kartells vermieden werden.

Thematik der Netzwerke

In den meisten der untersuchten regionalen Bildungsnetze zeigt sich, dass diese eine starke Definitionsmacht gerade auch bezogen auf die in der Region behandelten Themen und Probleme entwickeln. Dies ist positiv zu bewerten, weil dadurch oft Probleme angesprochen sind, die sonst möglicherweise nicht im öffentlichen Bewusstsein wären. Dies ist aber auch eine Gefahr, weil dadurch die zu bearbeitende Thematik zu eng oder zu einseitig behandelt werden kann. Insbesondere in denjenigen Regionen, in denen sich bereits die Fortexistenz der Netzwerke als abhängig von der Einwerbung von Drittmitteln erweist, besteht die Gefahr einer zu hohen Koinzidenz zwischen Marktgängigkeit und Netzwerkthematik.

Die wissenschaftliche Begleitung empfiehlt hier, die geförderten regionalen Bildungsnetze ausdrücklich noch einmal auf das Ziel „lebenslanges Lernen“ zu verpflichten. Lebenslanges Lernen bedeutet ja ein umfassendes Verständnis des Bildungsbereiches und seiner Integration in weitere gesellschaftliche Zusammenhänge wie Lebensalltag und Arbeit; damit

kommen weitergehende Dimensionen regionaler Identität in den Blick. Dies kann auch unterstützt werden durch positive „Sanktionen“, wie etwa die Auslobung eines Netzwerk-Preises (mit thematischem Impact) oder eine erhöhte Förderung im Falle einer entsprechenden thematisch breiten Orientierung. Schließlich kann der Gefahr ein netzwerkspezifischer Legitimationsdiskurs entgegenwirken, der seitens der Programmsteuerung explizit angeregt und gefördert wird.

Leistungen regionaler Bildungsnetze

Viele Netzwerke in den Lernenden Regionen entwickeln eine hohe Produktivität in Bezug auf Produkte und Dienstleistungen. Dies ist jedoch auch vielfach umfangreicher, als es von den Kapazitäten und Möglichkeiten der Netzwerke her längerfristig realisiert werden kann. Insbesondere zeigt sich, dass regionale Märkte begrenzt und innovative Produkte nur bedingt verkäuflich sind. Es ist bereits jetzt absehbar, dass der Zeitpunkt des Auslaufens der Fördermittel im Programm die entwickelten Leistungen in unterschiedlichen Stadien der Realisierung trifft, möglicherweise auch eine Reduktion der bereits entwickelten Leistungen impliziert.

Die wissenschaftliche Begleitung empfiehlt daher, in den Lernenden Regionen die Priorisierung von Aktivitäten zuzulassen und regelmäßig zu prüfen, ob die entwickelten Produkte und Dienstleistungen tatsächlich zu den regionalen Problemlagen passen. Auch ist zu prüfen, ob alternative Finanzierungsmodelle (z.B. Fonds) zur Unterstützung der Leistungen herangezogen werden können. Ein besonderes Gewicht ist auf eine Verstärkung des Bildungsmarketings in der Region zu legen und darauf, die öffentliche Administration und die Unternehmen stärker einzubinden.

Information und Beratung

In den meisten der regionalen Bildungsnetze wurde die Aufgabe einer gemeinsamen Information und Beratung in Bildungs- und Kooperationsfragen angegangen. Es finden sich anspruchsvolle Serviceleistungen in diesem Bereich. Es zeigt sich aber auch, dass ein anspruchsvoller Service in Information und Beratung, der trägerübergreifend, vollständig, aktuell und zugänglich ist, hohe Kosten verursacht, die von den Netzwerken in der Regel nicht gedeckt werden können und sich auch in einem entsprechenden Verkauf nicht amortisieren können. Zudem zeigt sich, dass die Ausbildung des Personals (insbesondere auch im Bera-

tungsbereich) außerordentlich aufwendig ist. Letztlich ergibt sich aus diesen Erkenntnissen die Gefahr, dass die bereits entwickelten hochwertigen Dienstleistungen im Bereich Information und Beratung nach Abschluss der Förderphase wieder abgebaut werden.

Die wissenschaftliche Begleitung empfiehlt hier, weiter intensiv in den im Programm aufgebauten Themennetzen zur Frage Information und Beratung zu arbeiten und die überregionale Kooperation zu unterstützen. Bereits jetzt, noch lange vor dem Ablauf der Förderphase des Programms, sind Möglichkeiten zu klären, um öffentliche und private Zuschüsse für Information und Beratung zu erhalten, und Verantwortlichkeiten für die Zeit nach dem Programmende so zu definieren, dass nicht nur die einzelnen Netzwerke damit zurückbleiben. Netzwerkübergreifend ist die Professionalisierung der Beratung zu stärken, im Rahmen des Programms die Möglichkeit zu entwickeln, Beratungskompetenzen überregional zu erwerben und auszubauen.

Qualitätsmanagement

In Bezug auf die Qualitätsfrage sind die Befunde zu den regionalen Bildungsnetzen nicht überzeugend. Zwar haben viele der Netzwerkpartner ein entwickeltes und überprüfbares Qualitätsmanagement, doch fehlt es daran oft in den Netzwerken selbst. Zudem ist das, was in Bezug auf Qualitätsmanagement getan wird oder Not täte, innerhalb der Netzwerke relativ intransparent, und es besteht vielfach Unklarheit über notwendige Qualitätsstandards. In vielen Netzwerken zeigt sich der Mangel eines Diskurses zur Qualität sowohl des Netzwerkes als auch der Arbeit in den einzelnen Arbeitsgruppen und bei den Netzwerkpartnern. Die Gefahr besteht, dass die Qualitätsfragen im Rahmen der regionalen Netzwerke stagnieren und die Fortschritte hier unbefriedigend bleiben.

Die Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung richten sich daher darauf, dass auf der Seite der Programmsteuerung explizit Qualitätsstandards zu setzen sind, die sich nach Möglichkeit an überregionalen Standards orientieren, und dass der Diskurs zu den Qualitätsstandards innerhalb der regionalen Netzwerke gezielt gefördert und unterstützt werden muss. Darüber hinaus sollten auf Programmebene die Umsetzung der Qualitätsstandards und das Entstehen einer Qualitätsdiskussion in den Netzwerken überprüft werden.

Motivation zur Netzwerkarbeit

Das Programm zeigt, dass in den Regionen eine hohe Motivation zur Zusammenarbeit und zur Entwicklung Lernender Regionen besteht. In der Analyse zeigt sich aber auch, dass insbesondere dort, wo der Nutzen der Netzwerkarbeit konkret wird, bei Transfer und Dissemination der gemeinsamen Produkte, Demotivierungspotenzial vorhanden ist. Transfer und Dissemination sind zeit- und kostenaufwendig, oft weit mehr, als im Anlauf der Netzwerke eingeschätzt wurde. Vielfach liegen gar keine oder unzureichende Transferkonzepte vor, die gezielt zur Weiterarbeit an den Produkten motivieren könnten. In einigen Fällen (insbesondere bei regionalen Besonderheiten) zeigt sich aber auch die Begrenztheit der Transferierbarkeit von Produkten über die Region hinaus, teilweise über die Laufzeit der Förderung im Programm hinaus. Es besteht daher die Gefahr, dass mit weiterem Voranschreiten ungeklärter Aspekte des Transfers und der Dissemination eine Demotivierung der Partner in den regionalen Bildungsnetzen einsetzt.

Die Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung richten sich daher darauf, das Formulieren von Transferkonzepten einzufordern und zu unterstützen, bereits im Förderzeitraum Ansätze der Dissemination und des Transfers zu verlangen und zu überprüfen sowie eine Themengruppe zu den Fragen des Transfers, seiner Möglichkeiten und Adressaten einzurichten.

Fazit

Mit der hier vorliegenden Analyse befindet sich das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ faktisch im Zenit der Förderung. Die weitere Laufzeit wird – bei abnehmender Förderungssumme für die einzelnen Regionen – weniger auf die Entwicklung und Entstehung der Netzwerke in den Lernenden Regionen gerichtet sein als auf deren Konsolidierung, Qualitätssicherung und nachhaltige Existenz.

Bereits ohne Kenntnis des weiteren Fortgangs der Arbeit in den geförderten Regionen lässt sich zur Beurteilung des Programms eine Reihe von Erfolgen feststellen, die es im weiteren Verlauf zu sichern gilt:

- Viele der Netzwerke in den Lernenden Regionen haben es geschafft, Bildungs- und gesellschaftliche Sektoren in eine gemeinsame Arbeit einzubinden und sich auf gemeinsame Ziele zu verständigen.

- In vielen Lernenden Regionen ist durch die Arbeit der Bildungsnetze die Transparenz über den Bildungsbereich, insbesondere aber auch über die Notwendigkeit und Möglichkeit von Zusammenarbeit, verbessert worden.
- In vielen der untersuchten regionalen Bildungsnetze wurde die Zusammenarbeit zwischen dem Bildungs- und dem Wirtschaftssektor gestärkt.

Neben diesen regionsspezifischen Effekten des Programms zeigt sich, dass auf einer überregionalen Ebene der Diskurs um die Frage des Zusammenwirkens von Einrichtungen aus unterschiedlichen Sektoren, von Menschen mit unterschiedlichen Zielen und Gepflogenheiten sich deutlich erhöht und verstärkt hat. Dabei ist nicht nur eine Diskussionsstruktur zum Thema Zusammenarbeit in Netzwerken entstanden, sondern auch eine Diskussionskultur, die vom Modus einer gegenseitigen Akzeptanz und eines allseitigen Bemühens um Verständigung über gemeinsame Probleme und Ziele geprägt ist. Dies gilt auch für die Auffassung, in welcher Weise Entwicklungen mit öffentlichen Mitteln zu fördern sind; hier zeigt sich, dass die Mentalitäten in Bezug auf Anspruchshaltung und Umsetzung erweitert wurden. Die Bereitschaft, Zielvereinbarungen und ein gemeinsames Prozesscontrolling bei öffentlicher Förderung zu realisieren, ist deutlich höher und in manchen Fällen fast selbstverständlich geworden.

Es zeichnet sich ab, dass die regionalen Netzwerke des Programms in einigen Regionen auch perspektivisch jene strukturbildenden Effekte erzeugen können, die in der Zieldefinition des Programms liegen. Dies lässt sich insbesondere an aufgebauten Partnerkonstellationen erkennen, die auch über die Programmlaufzeit hinaus Bestand haben werden und bislang eher disparate gesellschaftliche Bereiche wie Arbeit und Bildung ergebnisbezogen miteinander verzahnen. Auch gemeinsame Produkte wie Datenbanken und Beratungssysteme haben die Chance, als künftige Strukturelemente der Regionen fortzubestehen.

Schließlich zeigt sich, dass das Programm in einigen Regionen eine Art Katalysator für Innovationen war, indem es sinnvolle und auch notwendige Innovationen über den Aufbau von regionalen Bildungsnetzen ermöglicht hat. Gerade im Bereich der Innovationen befinden sich im Programm in den einzelnen geförderten Netzwerken vielfältig Schätze, die auch der wissenschaftlichen Begleitung der Jahre 2002 bis 2004 noch

nicht durchgängig zugänglich waren. Diese Schätze sind zu heben, zu sichern und in der Zukunft zugänglich zu machen, um den Gedanken der Lernenden Regionen auch zur zukünftigen Realität zu machen – nicht nur dann, wenn sie im Rahmen eines Programms öffentlich gefördert werden.

Literatur

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

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Band 2. Bonn

Arnold, R. (Hrsg.) (2002): Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit. Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik. Baden-Baden (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit – GTZ)

Baacke, D. (1999): Massenmedien. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 504–515

Balli, C. (2004): Bewährte und neue Instrumente zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Dies./Krekel, E.M./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld, S. 177–194

Balli, C./Krekel, E.M./Sauter, E. (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus Sicht von Anbietern – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen. In: Dies./Krekel, E.M./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Bonn (BIBB), S. 5–24

Barz, H./Tippelt, R. (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld

Barz, H./Tippelt, R. (2004b): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004c): Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungssinteressen. BMBF-Forschungsbericht. München

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

Benzenberg, I. (1999): Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung. Bochum

Bernecker, M. (2001): Bildungsmarketing. Sternenfels

Beuck, R./Harke, D./Voß, S. (2000): Qualitätsmanagement und Qualitätskriterien für die Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Potsdam

Bötel, C./Krekel, E.M. (2004): Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: Balli, C./Krekel, E.M./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld, S. 19–40

Botzat, T. (2000): Ergebnisse der Evaluierung der Fortbildungsreihe des DIE Zertifikat Beratung. In: REPORT, H. 50, S. 58–67

Bretschneider, M. /Preißer, R. (2003): Weiterbildungspässe als Instrumente zur Erkennung und Anerkennung informell erworbener Lernleistungen in Deutschland. In: GdWZ, H. 6, S. 280–283

Brödel, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld
Bruhn, M. (1990): Sozio- und Umweltsponsoring. München
Brüning, G./Kuwan, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld
Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hrsg.) (2002): Aktuelle Daten zur Entwicklung der Städte, Kreise und Gemeinden. Bonn (Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung)
Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hrsg.) (2002): Aktuelle Daten zur Entwicklung der Städte, Kreise und Gemeinden. Bonn (Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung)
Bundesanstalt für Arbeit (o.J.): Arbeitsmarktdaten 2001. URL: www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/detail/a.html (Zugriff: 25.01.2005)
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2001): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. URL: www.bibb.de/checkliste.htm (Zugriff: 31.01.2005)
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (1999): Bedeutung des Fernsehens in der Erwachsenenbildung – Daten und Analysen. Bonn
Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bonn, URL: www.lernende-regionen.info/dlr/2_7_10.php (Zugriff: 25.01.2005)
Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland VIII. Bonn
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004a): Beiträge zu den Arbeitsgruppen – Europäische Konferenz „Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen – Strukturelle Innovationen für Bildung und Ausbildung". Bonn
Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004b): Forschung für Nachhaltigkeit; Rahmenprogramm des BMBF für eine zukunftsfähige innovative Gesellschaft. Bonn/Berlin
Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004c): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn/Berlin
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004d): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin
Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland IX. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (Zugriff: 20.03.2006)
Bundesrepublik Deutschland (2000a): Strukturfondsperiode 2000–2006. „Regionalübergreifendes Operationelles Programm des Bundes zur Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Humanressourcen" für die Interventionen des Ziels 1 in Deutschland. URL: www.berlin.de/senwiarbfrau/doku/europa/fonds/z1deckblatt.pdf
Bundesrepublik Deutschland (2000b): Strukturfondsperiode 2000–2006. „Einheitliches Programmplanungsdokument zur Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Humanressourcen" für die Interventionen des Ziels 3 in Deutschland. URL: http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/ms/d-obj-3-fulldoc-de.pdf
Castells, M. (1996): The rise of the network society. Malden/MA
CEDEFOP (Hrsg.) (1999): Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum

aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. Luxemburg (Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften)

CEIES (2000): Die Statistik der allgemeinen und beruflichen Bildung und das Funktionieren der Arbeitsmärkte. Thessaloniki

CEIES (2002): 20. CEIES-Seminar „Arbeitsmarktstatistik – auf dem Weg zur Erweiterung". Budapest

Commission of the European Communities (Hrsg.) (2003): Commission Staff Working Paper: Building the Knowledge Society: Social and Human Capital Interactions. URL: http://europa.eu.int/comm/employment_social/knowledge_society/shc_en.pdf (Zugriff: 28.02.2006)

Datenreport: Forschungskonsortium Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" (DIE/DIW/LMU München/Universität Duisburg-Essen) (2005): Ergebnisse der schriftlichen Befragungen der Netzwerkakteure der Lernenden Regionen. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/datenreport05_01.pdf (Zugriff: 01.04.2006)

Deeke, A./Kruppe, T. (2003): Beschäftigungsfähigkeit als Evaluationsmaßstab? In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): IAB Werkstattbericht Nr. 1/10. Nürnberg

della Chiesa, B. (2002): Rolle der Bildungssysteme in der Wissensgesellschaft: Eine Einleitung. In: BLK/BBWK/SKKE (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen vom Oktober 2001. Innsbruck

Dent, G. (2004): Entwicklung von Fernberatungsdiensten. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Beiträge zu den Arbeitsgruppen. Europäische Konferenz „Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen – Strukturelle Innovationen für Bildung und Ausbildung". Berliner Congress Center, 08./.09. November 2004. URL: www.lll-innovations.net

Derenbach, R. (1982): Qualifikation und Innovation als Strategie der regionalen Entwicklung. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 6/7, S.449–462

Derenbach, R. (1984): Berufliche Kompetenzen für eine selbsttragende regional-wirtschaftliche Entwicklung. Plädoyer für eine qualitative Regionalpolitik auf der Grundlage von Qualifikation und Innovation. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 1/2 , S. 84

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (1993): DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, (Thema: Pädagogische Qualität). Frankfurt a.M.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (2001): Neue Medien in der Erwachsenenbildung – Positionspapier des DIE. Frankfurt a.M.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2005): Wie finde ich die richtige Weiterbildung? Qualitätskriterien, Tipps und Adressen. Checkliste für Weiterbildungsinteressierte. URL: www.die-bonn.de/checkliste (Zugriff: 14.03.2006)

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung o.J.: Checkliste für Weiterbildungsinteressierte. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/die03_02.pdf

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (2004): Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens". URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_02.pdf (Zugriff: 14.03.2006)

Dewe, B./Sander, U. (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rein, A. von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 125–144

Diller, Ch. (2002): Zwischen Netzwerk und Institution. Eine Bilanz regionaler Kooperation in Deutschland. Opladen

Döbber, K.-O. (1999): Weiterbildungsdatenbanken. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. und akt. Aufl. Opladen, S. 771–777

Dobischat, R. (1993): Analysen und Perspektiven regionalisierter Berufsbildungsforschung. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Hannover, S. 8–31

Dobischat, R. (1999): Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerke zwischen Betrieben und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen. In: Hendrich, W./Büchter, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München/Mering, S. 89–115

Dobischat, R./Husemann, R. (1993): „Investitionen" in der beruflichen Weiterbildung in den neuen Bundesländern durch die Bundesanstalt für Arbeit? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 41, S. 43–57

Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin

Dobischat, R./Kutscha, G. (2000): Berufliche Weiterbildung und Lernende Region – Gestaltungsoption für den Modernisierungsprozess? In: Buchmann, U./Schmidt-Peters, A. (Hrsg.): Berufsbildung aus ökologischer Perspektive. Hamburg, S. 199–237

Dobischat, R./Wassmann, H. (1985): Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Region. Frankfurt a.M./New York

Düsseldorf, K./Klasen, F.W. (1997): Interinstitutionelle Kooperationen in der Weiterbildung unter Marktbedingungen. Eine Fallstudie aus den neuen Bundesländern. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin, S. 425–440

Eckert, T. (1997): Datenbankgestützte Weiterbildungsinformation in der Weiterbildungsberatung. In: Eckert, T./Schiersmann, C./Tippelt, R.: Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 71–122

Endres, E. (2001): Erfolgsfaktoren des Managements von Netzwerken. In: Howaldt, J./Kopp, R./Flocken, P. (Hrsg.): Kooperationsverbünde und regionale Modernisierung. Theorie und Praxis der Netzwerkarbeit. Wiesbaden, S. 103–117

Endres, E. (2003): Qualitätsmanagement beim Aufbau von Lernenden Regionen. In: Elsner, W./Biesecker, A. (Hrsg.): Neuartige Netzwerke und nachhaltige Entwicklung: Komplexität und Koordination in Industrie, Stadt und Region. Hamburg, S. 273–289

Ertl, H. (2003): Anerkennung beruflicher Qualifikationen im Rahmen des Systems der National Vocational Qualifications. In: Straka, G.A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 69–82

Esser, H. (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt a.M./New York

Euler, D. (2001): Transferförderung in Modellversuchen. Dossier. St. Gallen

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel

Europäische Kommission (1998): Von Leitlinien zu Maßnahmen: Die nationalen Aktionspläne für Beschäftigung (Mitteilungen der Europäischen Kommission, D/98/6). Brüssel

Europäische Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel

Europäische Kommission (2001): Arbeitspapier der Kommissionsdienste. Lebenslanges Lernen: Praxis und Indikatoren. Brüssel
Europäische Kommission (2002a): Bericht über die Qualitätsindikatoren für das Lebenslange Lernen in Europa. Brüssel
Europäische Kommission (2002b): Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens. Luxemburg
Europäische Kommission (2002c): Europäische Netze zur Förderung der lokalen und regionalen Dimension des lebenslangen Lernens („R3L-Initiative") (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2002/C 174/06). Brüssel.
Europäische Kommission/Eurostat (2001): Messung des lebenslangen Lernens. Berlin (DIW)
Europäische Kommission/Eurostat (2001): 14. CEIES-Seminar. Messung des lebenslangen Lernens. Parma
Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
European Commission (1997): Presidency Conclusions. Extraordinary European Council Meeting on employment. Brüssel
European Commission (o.J.): Empfehlung 96/280/EG. URL: http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy/
Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung lebenslangen Lernens: Zwischenbericht, Band 1. Bielefeld, S. 91f.
Falk, S./Sackmann, R. (2000): Risikoreiche Berufseinstiege in Ostdeutschland? Ein Ost-West-Vergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft, S. 91–108
Faulstich, P./Gnahs, D./Sauter, E. (2003): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Gutachten im Auftrag von: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), IG Metall, Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di). Berlin u.a.
Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C. (2001): Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbünde/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburg (Universität)
Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung – eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim
Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen
Fischer, F./Mandl, H. (2002): Lehren und Lernen mit neuen Medien. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 623–638
Fischer, J./Gensior, S. (1998): Was sind Netzwerke, wie entstehen sie und wie werden sie zusammengehalten?. In: Heinze, R.G./Minssen, H. (Hrsg.): Regionale Netzwerke – Realität oder Fiktion? Bochum, S. 33–40
Florida, R. (2001): Competing in the age of talent: Quality of place in the new economy. Pittsburgh
Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit/Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung/Institut für angewandte Sozialwissenschaft (2005): Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Modul 1b: Förderung beruflicher Weiterbildung und Transferleistungen. Bericht für das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit. Bonn

Forschungskonsortium Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2003): Regionen lernen Vernetzen. Zwischenbericht (unveröffentlicht). Bonn

Forschungskonsortium Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2004a): Netzwerke im Übergang – Ergebnisse und Eindrücke aus der „Halbzeit“ des Programms. Zwischenbericht (unveröffentlicht). Bonn

Forschungskonsortium Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2004b): Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Bonn. URL: http://21769.234.77/dlr/download/Lernende_Regionen_Empfehlungen_wiss_Begleitung_0704.pdf

Forum Bildung (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn, S. 368

Friedrich, H.F. u.a. (Hrsg.) (1997): Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung. Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung. Neuwied

Fürst, D. (2000): Das Konzept der Lernenden Region. Vortrag auf der gemeinsamen Arbeitstagung von DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) und IRS (Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung): „Lernende Region“ – Zum Stellenwert von Bildung, insbesondere Weiterbildung für die Regionalentwicklung“. Erkner b. Berlin

Fürst, D. (2002): Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 9, S. 22–24, hier zitiert nach: www.die-frankfurt.de/zeitschrift/12002/region und_ netz-werke.htm.

Gazier, B. (1999): Employability: Concepts and Policies, Report 1998. Beschäftigungsobservatorium der Europäischen Kommission DG V; auch in: Weinert, P. u. a. (Hrsg.) (2001): Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis. Frankfurt a.M.

Genosko, J. (1999): Netzwerke in der Regionalpolitik. Marburg

Gerhardter, G. (2001): Region mit Köpfchen – oder: wie steuert man ein Konstrukt?. In: Matthiesen, U./Reutter, G. (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld, S. 59–66

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2002): Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (Umsetzung der Hartz-Vorschläge) – Auszüge aus den Gesetzen. Zusammenfassung und Stellungnahme. Frankfurt a.M.

Gieseke, W. (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: REPORT, H. 46, S. 10–17

Gillitzer, S. (2000): Jugendliche am Anfang der Berufsausbildung. Osnabrück

Gnahs, D. (1997): Die lernende Region als Bezugspunkt regionaler Weiterbildungspolitik. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin, S. 25–38

Gnahs, D. (1999): Die Bedeutung der Qualifizierung für die Regionalentwicklung. In: Stadt Braunschweig (Hrsg.): Zur strukturpolitischen Bedeutung beruflicher Weiterbildung und Qualifizierung. Braunschweig, S. 3–29

Gnahs, D. (2004): Region als Rahmenbedingung für Weiterbildung und selbstgesteuertes Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 191–203

Grabher, G. (1993): Wachstums-Koalitionen und Verhinderungsallianzen: Entwicklungs-

impulse und -blockierungen durch regionale Netzwerke. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 11, S. 749–758

Gramlinger, F./Büchter, K. (Hrsg.) (2004): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn

Grundlagen der Weiterbildung (1992): Schwerpunktheft „Regionalisierung". H. 3, S. 127–172

Hagen, K. (2003): Strategien zur „Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit" in dem Programm „Lernende Regionen" und mögliche Indikatoren zur Messung des Erfolgs. Vortrag, 2. Workshop der wissenschaftlichen Begleitung des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken", 2. Juni. URL: www.lernende-regionen.info/dlr/download/iut_lernendeRegionen_ws_2_200306.pdf

Hamacher, P. (1976): Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Braunschweig

Hamilton, S./Hurrelmann, K. (1993): Auf der Suche nach dem besten Modell für den Übergang von der Schule in den Beruf – ein amerikanisch-deutscher Vergleich. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung, H. 13, S 194–207

Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefel

Hasitschka, W./Hruschka, H. (1982): Nonprofit-Marketing. München

Heinold-Krug, E./Griep, M./Klenk, W. (2001): EFQM. Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Frankfurt a.M.

Herzig, B. (2001): Lernförderliche Potenziale von Multimedia – medienbezogene, lerntheoretische und didaktische Aspekte. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden, S. 149–186

Hövels, B./Kutscha, G. (2001): Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen im deutsch-niederländischen Systemvergleich. Berlin

Inform – Das Netzwerkmagazin für Lernende Regionen (2004): Sonderausgabe: Bildungsdatenbanken in den Lernenden Regionen: Qualität durch Marketing, technische, strukturelle und inhaltliche Standards, Content und Service

Issing, L.J. (1998): Lernen mit Multimedia aus psychologisch-didaktischer Perspektive. In: Dörr, G./Jüngst, K.L. (Hrsg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, S. 159–178

Jansen, D. (1995): Interorganisationsforschung und Politiknetze. In Jansen, D./Schubert, M: Netzwerke und Politikproduktion – Konzepte, Methoden, Perspektiven. Marburg, S. 95–110

Jungk, S. (1997): Netzwerkimpulse – Konfliktpotentiale und exemplarische Konfliktlösungen im Netzwerk. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gemeinsam handeln gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt – ein Beitrag zum Aufbau von Kooperationsnetzen in der Region. Soest, S. 63–70

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart

Kaiser, F.-J. (Hrsg.) (1983): Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn

Kaßbaum, B. (2004): Kooperative Qualitätsentwicklung unter Wettbewerbern. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Beiträge zu den Arbeitsgruppen. Europäische Konferenz „Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen – Strukturelle Innovationen für Bildung und Ausbildung". Berliner Congress Center, 08./.09. November 2004. URL: www.lll-innovations.net

Keil-Slawik, R. (1997): Multimedia in der Hochschullehre. In: Simon, H. (Hrsg.): Virtueller Campus – Forschung und Entwicklung für neues Lehren und Lernen. Münster, S. 27–41

Kerres, M. (1997): Mediendidaktische Konzeption und Erfahrungen mit dem Tele-Seminar „Lernen im Internet". In: Simon, H. (Hrsg.): Virtueller Campus – Forschung und Entwicklung für neues Lehren und Lernen. Münster, S. 119–129

Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen – Konzeption und Entwicklung. München

Kirat, T./Lung, Y (1999): Innovation and Proximity: Territories as Loci of Collective Learning Processes. In: European Urban and Regional Studies, H. 1, S. 27–38

Kirchhöfer, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung (QUEM-report, Heft 66). Berlin

Knatz, B./Dodier, B. (2003): Hilfe aus dem Netz. Theorie und Praxis der Beratung per E-Mail. Stuttgart

Knoll, J. (o.J.): QES – Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung. URL: www. lernende-regionen.info/dlr/download/QES_Grundlagentext.pdf

Koch, J. (1994): Die ‚Lernende Region' als Modell für regionale Entwicklung. In: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung (Hrsg.): Lernende Region. Kooperationen zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa. Salzgitter/Berlin, S. 41–50

Köhler, H. (2004): Akzeptanzfaktoren von Weiterbildungsdatenbanken bei Anbietern. In: inform, Sonderausgabe, S. 6–8

Konzertierte Aktion Weiterbildung (1989): Empfehlungen zu Weiterbildungsdatenbanken und zur Weiterbildungsberatung. Bonn

Konzertierte Aktion Weiterbildung (1990): Empfehlungen zur Integration von Datenbanken in die Weiterbildungsberatung. Bonn

Koring, B. (1999): Überlegungen zur didaktischen Struktur internetbasierten Lernens in der Erwachsenenbildung. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd. 17. Recklinghausen, S. 9–20

Krüger, T. (1999): „Freiwillige Selbstkontrolle" von Weiterbildungsqualität – das Prüfsiegel des Vereins „Weiterbildung Hamburg e.V." In: Küchler, F. von/Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt a.M., S. 102–113

Krüger, T. (2002): Es geht auch ohne Weiterbildungsgesetz – Das Modell Weiterbildung Hamburg e.V. In: Melms, B.: Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn (BIBB), S. 390–396

Küchler, F. von/Meisel, K. (Hrsg.) (2000): Herausforderung Qualität. Dokumentation der Fachtagung „Qualitätssicherung in der Weiterbildung" vom 2.–3. November 1999. Frankfurt a.M.

Kutt, K. (2001): Den Transfer gestalten. Aber wie? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 28–32

Lappe, L. (1999): Berufliche Chancen Jugendlicher in der Bundesrepublik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 26/99, S. 30–39

Läpple, D. (1998): Globalisierung – Regionalisierung: Widerspruch oder Komplementarität? In: Kujath, H.-J. (Hrsg.): Strategien der Regionalen Stabilisierung: wirtschaftliche und politische Antworten auf die Internationalisierung des Raumes. Berlin, S. 61–82

Lauterbach, U. (2003): Arbeitskreis 3: Akzeptanz und Implementierung. Einführung. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes: Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Saarbrücken (MBKW), S. 59–61

Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1998): Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: Dörr, G./Jüngst, K.L. (Hrsg.): Lernen mit Medien – Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, S. 193–206

Maskell, P./Malmberg, A. (1999): The Competitiveness of Firm and Regions: „Ubiquification" and the Importance of Localized Learning: In. European Urban und Regional Studies, H. 1, S. 9–26

Matthiesen, U./Reutter, G. (Hrsg.) (2003): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld

Mayntz, R. (1993): Policy-Netzwerke und die Logik von Verhandlungssystemen. In: Politische Vierteljahresschrift, H. 34, S. 39–56

Mayring, P. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim

Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 481–491

Meyer, H. (1994): Vernetzung von politischer und kulturelle Bildung – Am Beispiel Stadtökologie. In: eb – Berichte & Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, H. 26, S. 5f.

Moingeon, B./Edmondson, A. (1998): Trust and Organisational Learning. In: Lazaric, N./Lorenz, E. (Hrsg.): Trust and Economic Learning. Cheltenham, S. 247–265

Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bielefeld

Neß, H. (2003): Bedingungen zur Erprobung eines Bildungspasses in Deutschland. URL: http://weiterbildung.bildung.hessen.de/laku/laku_material/bildungspass_ness.pdf (Zugriff: 20.03.2006)

Neß, H. (2003): Stand und Perspektiven zur Einführung eines Weiterbildungspasses in Deutschland. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes: Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Saarbrücken (MBKW), S. 22–29

Nickolaus, R. (2002): Die Sicherung von Nachhaltigkeit und Transfer im Rahmen von Modellversuchen im Bildungsbereich. Vortrag. In: Dokumentation zur 3. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben": „Innovation – Nachhaltigkeit – Transfer", 19.9.–20.9.2002. Aurich

Niegemann, H. (1998): Selbstkontrolliertes Lernen und didaktisches Design. In: Dörr, G./Jüngst, K.L. (Hrsg.): Lernen mit Medien – Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, S. 121–140

Nistor, N. (2000): Problemorientierte virtuelle Seminare. Gestaltung und Evaluation des KOALAH-Seminars. München

Nuissl, E. (Hrsg.) (1995): Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn

Nuissl, E. (2001): Lernorte – Begrenzte Grenzenlosigkeit. In: das forum, H. 2, S. 2–5

Nuissl, E. (2002a): Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 36–38

Nuissl. E. (2002b): Biografie, Lebenslauf und Bildungssystem. In: BLK/BBWK/SKKE (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck, S. 323–333

Nuissl, E. (2005): Kooperation und Netzwerkarbeit, Studienbrief für die Universität Oldenburg. Oldenburg
Nuissl, H. (2000): Weiterbildung und „regionale Lernprozesse". In: Raumforschung und Raumordnung, H. 58, S. 467–476
Ochel, W. (2003): Lebenslanges Lernen. In: ifo Schnelldienst, Nr. 20, S. 42
Pappi, F.U. (1987): Methoden der Netzwerkanalyse. München
Pätzold, G. (1993): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Handbuch für Jugendforschung. Opladen, S. 383–402
Plum, W. (2004): Standardisierung von Weiterbildungsdatenbanken – Verfahren, Möglichkeiten und Chancen. In: inform, Sonderausgabe, S. 8–10
Powell, W.W. (1990): Neither Market nor Hierarchy. Network Form of Organization. In: Research in organizational Behavior, H. 12, S. 295–336
Projektträger des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Deutschen Zentrum für Luft und Raumfahrt e.V. (PT-DLR) (Hrsg.) (o.J.): Der Aufbau der Lernenden Regionen (Bilanzen, Nr. 1: Die Planungsphase der ersten Welle 2001–2002). Bonn (PT-DLR)
PT-DLR (2003): Transfer und Öffentlichkeitsarbeit zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Diskussionspapier zur Strategieentwicklung. Bonn
Reich, J./Tippelt, R./Drexl, D. (2003): Wie Lebensstile das Bildungsverhalten der Menschen prägen. Dokumentation der 1. Bundesweiten Marketingtagung „Lernende Regionen – der Weg zu einer Marke". Benediktbeuern, S. 18–23
Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied
Reitzle, M./Silbereisen, R.K. (1999): Der Zeitpunkt materieller Unabhängigkeit und seine Folgen für das Erwachsenwerden. In: Silbereisen, R.K./Zinnecker, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. Weinheim, S. 131–152
Reuling, J. (2000): Regionalisierungsstrategien in der Berufsbildung – eine deutsch-niederländische Diskussion. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 24–28
Risau, P. (2004): Bildungsberatung online – Instrumente. Chancen und Grenzen der Onlineberatung am Beispiel von www.das-bildungsnetz.de. In: Herbrich, E./Jurkeit, J. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis. Berlin, S. 52–63
Rogge, K. u.a. (1991): Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Bildungseinrichtungen. Soest
Rohs, M./Käpplinger, B. (Hrsg.) (2004): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster u.a.
Sauer, J. (1994): Regionalisierung als Strukturprinzip. In: QUEM-Bulletin 4, S. 1–2
Sauer-Schiffer, U. (2004): Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster u.a., S. 9–65
Sauter, A./Sauter, W. (2003): Blended Learning: Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied
Sauter, E. (1994): Der regionale Ansatz liegt im Trend. In: QUEM-Bulletin 5, S. 1–4
Sauter, E. (1995): Regionalisierung der beruflichen Weiterbildung – Steuerungsprobleme beruflicher Weiterbildung in der Verknüpfung unterschiedlicher Handlungs-

ebenen. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt. Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin, S. 71–87
Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen
Schenk, M./Wolf, M. (2003): Nutzung und Akzeptanz von E-Commerce (Arbeitsbericht Nr. 234). Stuttgart (Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg)
Schiersmann, C./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler
Schmidt, B. (2004): Virtuelle Lernarrangements für Studienanfänger. Didaktische Gestaltung und Evaluation des Online-Lehrbuchs Jugendforschung. München
Schmidt, B./Tippelt, R. (2002): Jugend, Arbeit und Beruf. In: Online-Lehrbuch Jugendforschung. München, Düsseldorf, Freiburg (derzeit Passwort erforderlich)
Schöll, I. (1996): Weiterbildungsmarketing. In: Nellen, D./Strauch, R. (Hrsg.): Zukunft Weiterbildung. Perspektiven für die Volkshochschule. Essen, S. 110–130
Schöne, R. (Hrsg.) (1997): Regionale Unternehmenskooperation – Chancen für KMU: Konferenzband II: Regionaler Workshop des ADAPT-Projektes Netzwerk „Lernende Region". Chemnitz (Technische Universität)
Schulmeister, R. (2002): Zur Komplexität problemorientierten Lernens. In: Asdonk, J. u.a. (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim, S. 185–202
Schumacher, E. (Hrsg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung – pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen. Bad Heilbrunn
Seel, N./Al-Diban, S./Held, S./Hess, C. (1998): Didaktisches Design multimedialer Lernumgebungen – Theoretische Positionen, Gestaltungsprinzipien, empirische Befunde. In: Dörr, G./Jüngst, K. L. (Hrsg.): Lernen mit Medien – Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, S. 87–120
Sennett, R. (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
Stahl, T. (1994): Auf dem Weg zur Lernenden Region. In: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung (Hrsg.): Lernende Region. Kooperationen zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa. Salzgitter, S. 22–35
Stahl, T./Schreiber, R. (2003): Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Das Konzept der „Lernenden Region" in Europa. Frankfurt a.M.
Stahl, T./Schreiber, R. (2004): Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Das Konzept der „Lernenden Regionen" in Europa. Frankfurt a.M./New York
Stang, R. (Hrsg.) (2001): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
Stang, R. (2003): Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
Stang, R. u.a. (Hrsg.) (1998f.): Pädagogische Innovation mit Multimedia (3 Bde.). Frankfurt a.M.
Stiller, K. (2001): Möglichkeiten und Grenzen des Medieneinsatzes in Lehr-Lern-Prozessen. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden, S. 119–148
Straka, G.A. (Hrsg.) (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster
Sydow, J. (1993): Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation. Wiesbaden

Sydow, J. (2001): Persönliche Mitteilung. Berlin
Szydlik, M. (1999): Jugend zwischen Studium und Beruf. In: Timmermann, H./Wessela, E. (Hrsg.): Jugendforschung in Deutschland – Eine Zwischenbilanz. Opladen, S. 117–131
test (2003): H. 6
Thierstein, A./Walser, M. (2000): Die nachhaltige Region. Ein Handlungsmodell. Bern u.a.
Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
Tippelt, R. (2000): Der schwierige Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem – Notwendigkeit und Möglichkeit zur Weiterbildung. In: Harteis, C./Heid, H. (Hrsg.): Aktualität von Weiterbildung. Opladen, S. 69–79
Tippelt, R. u.a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhaltung und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld
Töpper, A. (2004): Aufgabe und Struktur von Bildungstests. In: Balli, C./Krekel, E.M./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld, S. 89–94
Trier, M. (2003): Lernen im sozialen Umfeld: Organisationen – Netzwerke – Intermediäre. Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen. QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 77
Universität Mainz – Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung (o.J.): Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Praxisbegleitende Weiterbildung für in der Beratung Tätige. URL: www.lernende-regionen.info/dlr/download/mainz-bildungsberatung_2005-30-5.pdf (Zugriff: 14.03.2006)
Verbundprojekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens" (Hrsg.) (o.J.): Leitfaden für Beraterinnen und Berater zur Beratungstätigkeit mit dem ProfilPASS (unveröffentlicht)
Verordnung (EG) Nr. 1784/1999 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Juli 1999 betreffend den Europäischen Sozialfonds. Straßburg
Voss, J. (2004): Zukunftschancen regionaler Weiterbildungsdatenbanken. URL: http://projekt.iwwb.de/dokumente/voss_weiterbildungsdatenbanken_04.pdf
Wedekind, J. (1997): Didaktische Konzepte des Lehrens im Internet. In: Simon, H. (Hrsg.): Virtueller Campus – Forschung und Entwicklung für neues Lehren und Lernen. Münster, S. 107–116
Weidenmann, B. (1993): Medien in der Erwachsenenbildung (mit Ausnahme des Computers) (Gelbe Reihe – Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 28). München
Weiß, R. (2002): Ausbildungsabbruch – eine Herausforderung für die betriebliche Berufsausbildung. In: Bohlinger, S./Jenewein, K. (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis. Bielefeld, S. 5–16
Weißbach, H.-J./Poy, A. (1995): Technische Vernetzung, funktionale Differenzierung und neue kulturelle Integrationsmuster. In: Fischer, J./Gensior, S. (Hrsg.): Netz-Spannungen. Trends in der sozialen und technischen Vernetzung von Arbeit. Berlin
Weiterbildung Hamburg e.V. (Hrsg.) (1997): Qualitätsstandards in der Weiterbildung. Hamburg

Werlen, B. (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierung. Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart

Werner, R. (2003): Rückgang der Neuabschlüsse verringert Ausbildungsquote. In: Berufsausbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 56–68

Wesseler, M. (1999): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 736–752

Williamson, O.E. (1975): Market and Hierarchies. Analysis and Antitrust Implications. New York

Willke, H. (1993): Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation. Weinheim

Willke, H. (1998): Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3, S. 161–177

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, S. 227–255

Witzel, A./Kühn, T. (2000): Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft, S. 9–29

Wosnitza, M. (2000): Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium. Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse. Landau

Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA (2002): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000. Neuwied

Zech, R. (2003): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung, LQW II. Hannover

Ziegler, R. (1984): Norm, Sanktion, Rolle. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 3, S. 433–446

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung Sum. 1: Untersuchungsdesign 10

Abbildung 3.1: Übersicht über Methoden der wissenschaftlichen Begleitung 45

Abbildung 4.1: Netzwerkpartner nach Größe des Netzwerks 60

Abbildung 4.2: Netzwerkpartner nach Einrichtungstyp 61

Abbildung 4.3: Netzwerkpartner nach Beginn ihrer Mitarbeit 62

Abbildung 4.4: Netzwerkpartner zur Beteiligung regionaler Akteure 64

Abbildung 4.5: Netzwerkpartner nach Funktion im Netzwerk 65

Abbildung 4.6: Netzwerkpartner zur Einbindung im Netzwerk 67

Abbildung 4.7: Netzwerkpartner zu den Gründen für die Beteiligung 68

Abbildung 4.8: Management zur eigenen Funktion 71

Abbildung 4.9: Netzwerkmanagement zu hinderlichen Faktoren 73

Abbildung 4.10: Netzwerkpartner zu förderlichen Faktoren 75

Abbildung 4.11: Netzwerkpartner zu hinderlichen Faktoren 76

Abbildung 5.1: Netzwerke, die die Adressaten mit Teilprojekten ansprechen (n=73), Auswahl: häufigste Nennungen (in Prozent) 93

Abbildung 5.2: Netzwerke, die Benachteiligte als Adressaten mit Teilprojekten ansprechen (n=73), Auswahl: häufigste Nennungen (in Prozent) 95

Abbildung 6.1: Zielerreichung „Transparenz“ 117

Abbildung 7.1: Zielerreichung „Qualitätsstandards“ 154

Abbildung 8.1: Koordinatensystem Lernwelten mit Beispielen aus den Lernenden Regionen 167

Abbildung 8.2: Grad der Zielerreichung bzgl. Handlungsfeldern (n=39 Netzwerke) in Prozent 170

Abbildung 8.3: Zusammenhänge zwischen didaktischen Prinzipien und Medien .. 172

Abbildung 9.1: Netzwerke nach Handlungsfeldern (die von mindestens einem Netzwerkpartner vertreten werden) 184

Abbildung 9.2: Netzwerkpartner nach bisherigem und zukünftigem Nutzen der Mitarbeit im Netzwerk für ihre Einrichtung, Auflistung der Aspekte, die das Themenfeld Bildungsmarketing betreffen (N=889) 186

Abbildung 9.3: An Teilprojekten mitwirkende Netzwerkpartner im Handlungsfeld „Bildungswerbung/Öffentlichkeitsarbeit/Marketing“ nach Einrichtungstypen in % (n=588) 190

Abbildung 9.4: Benachteiligte und bildungsferne Adressat/inn/en der Teilprojekte und Maßnahmen, die von den Netzwerken jeweils mit umgesetzt werden, in Prozent (n=73 Netzwerke) 194

Abbildung 10.1: Lebenslanges Lernen als Kernelement des Konzeptes „Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit“ 212

Abbildung 10.2: Profile und Arbeitsmarktnähe der Netzwerke 216

Abbildung 10.3: Beispielhafte Zielgruppen und Profile der Teilprojekte der Netzwerke des Programms nach der Arbeitsmarktnähe – Externe Bewertung 217

Abbildung 10.4: Maßnahmenfelder nach Zielerreichung 222

Abbildung 10.5: Maßnahmenfelder von Unternehmen nach Zielerreichung 230

Abbildung 11.1: Produkte und Dienstleistungen des Netzwerks 238

Abbildung 11.2: Netzwerkakteure nach Produkten und Dienstleistungen in Teilprojekten 240

Abbildung 11.3: Netzwerkakteure nach Information über Produkte 241

Abbildung 11.4: Netzwerkakteure nach Produkten und Dienstleistungen 242

Abbildung 11.5: Netzwerkakteure nach Adressaten der Transferaktivitäten 244

Abbildung 11.6: Netzwerkakteure nach Typen von Vermarktern 245

Abbildung 11.7: Netzwerkakteure nach Typen der Vermarktung 246

Abbildung 11.8: Netzwerkakteure nach räumlicher Ausdehnung des Marktes 247

Abbildung 11.9: Netzwerkakteure nach Zahlern ihrer vermarkteten Produkte 248

Autorinnen und Autoren

Ingrid **Ambos**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programmbereich „Lehren und Lernen“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn.

Prof. Dr. Rolf **Dobischat**, Geschäftsführender Direktor des Instituts für Berufs- und Weiterbildung (IBW) an der Universität Duisburg-Essen.

Christina **Düsseldorff**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW) an der Universität Duisburg-Essen.

Dr. Dieter **Gnahs**, Priv.-Doz., Leiter des Programmbereichs „Lehren und Lernen“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn.

Kornelia **Hagen**, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsabteilung „Informationsgesellschaft und Wettbewerb“ des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin.

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard **Nuissl**, Professor am Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW) der Universität Duisburg-Essen und wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn.

Andrea **Reupold**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Jana **Rückert-John**, Dipl. Sozialwiss., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften des Agrarbereichs der Universität Hohenheim.

Dr. Jens **Stuhldreier**, Leiter der Regionalagentur Niederrhein c/o Stadt Duisburg, Lehrbeauftragter am Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW) an der Universität Duisburg-Essen.

Prof. Dr. Rudolf **Tippelt**, Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München und Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Zukunftsfeld Weiterbildung

Zukunftsfeld Weiterbildung

Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik

Klaus Meisel, Christiane Schiersmann (Hrsg.)

Bielefeld 2006, 278 Seiten, 26,90 €
ISBN 3-7639-1933-3
Best.-Nr. 81/0098

Die Weiterbildung ist seit Jahren einem umfassenden Strukturwandel unterworfen. Namhafte Autor/innen aus dem In- und Ausland ziehen in diesem Buch Bilanz und zeigen neue Perspektiven auf. Im Fokus stehen die Bereiche praktisches Handlungsfeld, Forschung und Politik der Weiterbildung.

Ihre Bestellmöglichkeiten: W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Tel.: (05 21) 9 11 01-11, Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag **Fachverlag für Bildung und Beruf**

wbv