

Commitment durch Kommunikation – Grundlage für die Bildungsdemokratie

Prof. Dr. Rudolf Tippelt (LMU München)

Sehr geehrter Herr Prof. Heister,
lieber Herr Gruber,
sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

Zunächst vielen Dank für die Einladung zu Ihrer interessanten und wichtigen Veranstaltung. Sie haben mir ein schwieriges Thema mit auf den Weg gegeben: „Commitment durch Kommunikation – Grundlage für die Bildungsdemokratie“. Dazu musste ich erst ein Brainstorming machen: Was kann man darunter eigentlich wirklich fassen? Ich denke, dass man hier die Vernetzungs- und Kooperationsideen klären und bearbeiten kann und dass ein Konzept vom lebenslangen Lernen vertreten werden sollte, in dem Bildung und Lernen nicht „versäult“ gedacht werden, sondern dass in einem solchen Konzept von einer engen Kommunikation zwischen den verschiedenen Institutionen ausgegangen werden muss.

DEQA-VET ist ein wichtiges Label, das mittlerweile sehr bekannt ist, auch in der interdisziplinären Fachdiskussion. Wir haben letzte Woche in München die Europäische Gesellschaft für Evaluationsforschung mit 400 Teilnehmern zu Gast gehabt und auch da spielte die Qualitätssicherung im Feld der beruflichen Bildung eine wichtige Rolle. In diesem Vortrag werde ich mich aber nicht spezifisch mit der Qualitätssicherung auseinandersetzen – es sind viele Fachleute hier, die das seit Jahren fundiert durchführen – sondern ich werde mich aus einer allgemeineren bildungs- und sozialwissenschaftlichen Perspektive mit diesem Thema auseinandersetzen. Dabei stütze ich mich natürlich auf die Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Seit 2006 besteht diese deutschlandweite Bildungsberichterstattung und ich werde im Verlauf meiner Ausführungen auf einige Trends Bezug nehmen, ohne die statistischen Zahlen fortwährend zu referieren. Beim gegebenen Thema sind auch die amerikanischen Arbeiten zum Neo-Institutionalismus von DiMaggio und Powell (1983), Scott (1995/2001) sowie Meyer und Rowan (1977) unbedingt zu berücksichtigen. Der Neo-Institutionalismus ist in Deutschland in den letzten Jahren verstärkt aufgearbeitet worden (vgl. Merkens, 2011). Auch die eigenen empirischen Evaluationsstudien zu den „Learning Regions“ (vgl. Emminghaus & Tippelt, 2009; Tippelt et al., 2009) und die Erfahrungen im aktuell noch laufenden Projektkontext von „Lernen vor Ort“ sowie die Recherchen zu einigen internationalen Projekten (Reich-Claasen et al., 2012) zur Netzwerkarbeit in der Bildung liefern Inhalte und Material für das Thema.

Der Vortrag ist wie folgt aufgebaut: Ich werde zunächst auf die gesellschaftlichen Herausforderungen an die Bildungsdemokratie eingehen. Welche Herausforderungen stellen sich eigentlich unter diesem wichtigen Begriff der Bildungsdemokratie? Dann gehe ich auf die Frage ein: Warum ist interorganisationale Kooperation wichtig? Und: Welche Bedeutung hat Kommunikation? Ich gehe auf Professionalitätsfragen ein und am Schluss auch auf Aspekte einer kommunikativ getragenen Führung in Institutionen und Organisationen. Dies ist sehr wichtig, denn wir können nicht nur Qualität und Kommunikation postulieren, die Themen müssen auch bei den Beschäftigten und im Führungspersonal verankert sein.

1. Gesellschaftliche Herausforderungen an die Bildungsdemokratie

Zunächst komme ich also zu den gesellschaftlichen Herausforderungen in der Bildungsdemokratie. Man kann sehr unterschiedlich an dieses Thema heran gehen. Ich werde zunächst einige Herausforderungen an die Bildungsdemokratie unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens aus den

verschiedensten gesellschaftstheoretischen Richtungen skizzieren. Dies kann an dieser Stelle nur thesenhaft geleistet werden.

Wenn man von einer **Wissensgesellschaft** ausgeht, ist folgendes naheliegend: Wir brauchen künftig – und das ist empirisch gut nachgewiesen – mehr Problemlösekompetenz in der jüngeren Generation, wir brauchen hohe fluide Intelligenz, wir brauchen auch kristalline Intelligenz, die wir im betrieblichen Alltag relevant nutzen. Jung und Alt müssen in dieser Wissensgesellschaft eng zusammenarbeiten. Und wir brauchen ein hohes kreatives Potenzial. Eine wichtige Frage ist daher, wie können wir Kreativität und intelligentes Verhalten fördern?

Aus Sicht der **Risikogesellschaft** ist deutlich, dass gerade jüngere Menschen auf der Suche und der eigenen Findung ihrer Berufswünsche, Interessen und Übergangschancen sind und dass Heranwachsende bei dieser Suche nach beruflicher Identität häufig weniger von ihren Eltern beeinflusst werden als dies früher vielfach der Fall war. Junge Menschen folgen den beruflichen Wegen ihrer Eltern heute seltener als in früheren Generationen. Sie müssen individuell berufliche Identität, überhaupt eine eigene Identität, konstruieren. Das bedeutet zwar große Freiheiten für die einen, aber auch die Gefahr der Überforderung für manch andere. Insofern sind die Prognosen aus der Perspektive der Risikogesellschaft eine Herausforderung für die Bildungsdemokratie.

Aus Sicht der **Arbeitsgesellschaft** haben wir einen klaren und statistisch gut belegbaren starken Trend zu höheren Fachkompetenzen, zu einer Höherqualifizierung – nicht zur Dequalifizierung wie man noch manchmal in den 60er- und 70er-Jahren postulierte. Auf der Schattenseite dieser Arbeitsgesellschaft haben wir es auch in Deutschland mit Arbeitslosigkeit zu tun, die im internationalen Vergleich zwar niedriger ausfällt, aber immer noch hohe Herausforderungen für gerechte Entwicklungen in der Bildungsdemokratie darstellt. Und wir haben ein Parallelsystem im Bereich der beruflichen Bildung, welches in der Bildungsforschung manchmal sehr kritisch diskutiert wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008). Man wird aber auch fragen müssen, wo sich jene ca. 30 % eines Altersjahrgangs befänden, wenn es das neben der dualen Ausbildung und den Fachschulen fördernde Parallelsystem nicht gäbe. Hätten wir eine hohe Jugendarbeitslosigkeit wie sie in zahlreichen europäischen Ländern existiert? Wir brauchen unter dem Aspekt des Chancenausgleichs dieses Parallelsystem, das vorrangig die schulisch weniger Qualifizierten anspricht. Es gibt empirische Hinweise in Verbleibsstudien des DJI, dass nach verschiedenen Förderphasen ein Teil der jungen Menschen doch noch in eine reguläre Berufsausbildung einmünden kann (Braun u.a. 2011). Generell ist aber festzuhalten: Bildungsdemokratie basiert auf höheren Fachkompetenzen und zwar in der beruflichen Bildung genauso wie im akademischen Bereich.

Aus der Perspektive der **Zivilgesellschaft** wird eine höhere Partizipationskompetenz angestrebt, d.h. Solidarität soll wirklich gelebt werden und in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung sollen Kompetenzen gestärkt werden, betriebliche Abläufe zu analysieren und mitzugestalten. Die Kompetenz zur Partizipation ist eine Herausforderung in der Bildungsdemokratie, wenn man Bildung nicht zu eng als eine Reaktion auf Qualifikationsanforderungen im engsten Sinne definiert. Der Kompetenzbegriff fasst daher neben Fachkompetenz immer auch personale, methodische und soziale Kompetenzen (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003; Edelmann & Tippelt, 2008).

Noch vor 10 Jahren war es in Deutschland nicht unumstritten von den Problemen in einer **Einwanderungsgesellschaft** zu sprechen, aber mittlerweile ist es gut analysiert, dass die Migranten in der beruflichen Bildung, in der schulischen Bildung und auch in der akademischen Bildung noch nicht hinreichend integriert sind. Von gleichen Bildungschancen kann noch nicht gesprochen werden, wenngleich Verbesserungen durch eine Vielzahl von integrierenden Maßnahmen in den letzten Jahren feststellbar sind. Die Forderung nach interkultureller Kompetenz in der Einwanderungsgesellschaft hat an Akzeptanz gewonnen. Es gilt in der Bildungsdemokratie die Traditionen der anderen, die Religionen der anderen und die Lebensweisen der anderen besser zu verstehen, um auf sehr heterogene Erwartungen eingehen zu können. Dies trifft für Personen mit Migrationshintergrund oder einer Sozialisation im Ausland genauso zu wie für Deutsche ohne einen Migrationshintergrund. Man muss in einer Bildungsdemokratie erwarten, dass alle die vielschichtigen und pluralen Lebensweisen der anderen kennen und darauf auch positiv reagieren. Hier ist intensive Kommunikation und Interaktion gefordert, wie man dies im Begriff der **interkulturellen Kompetenz** vielleicht zusammenfassen könnte.

Auch das Konzept der **Erlebnisgesellschaft** lässt sich auf Anforderungen in der Bildungsdemokratie beziehen. Insbesondere in der Milieuforschung geht man davon aus, dass Bildung, die man sich in der familialen, der schulischen und der beruflichen Sozialisation und Ausbildung aneignet, Lebensstile stark beeinflusst. Erst durch Bildung kann ein bestimmter Habitus ausgedrückt und gelebt werden. Der Habitus wird nach Pierre Bourdieu (1992) primär in der Familie geprägt. Aber natürlich kann auch inkorporiertes Kapital in den Bildungseinrichtungen korrigiert, verändert und erweitert werden. Und Bildung prägt – vermittelt über die Lebensgewohnheiten von sozialen Gruppen – die konsumtiven Gewohnheiten und die kulturellen Interessen jedes Einzelnen. Auch in der Erlebnisgesellschaft versuchen sich die differenten sozialen Milieus voneinander abzugrenzen, so dass unter den Imperativen der Bildungsdemokratie Kommunikation zwischen den diversen sozialen Gruppen und Milieus gestiftet werden muss (vgl. Barz & Tippelt, 2004).

Wenn wir schließlich das Alter und die Demographie hervorheben sind die Herausforderungen in der **Gesellschaft des langen Lebens** – ich vermeide den Begriff der alternden Gesellschaft, weil er so negative Konnotationen hat – zu benennen. Man kann davon ausgehen, dass etwa alle 10 Jahre die Lebenserwartung von Frauen und Männern um etwa eineinhalb Jahre steigt. Das muss nicht und wird nicht immer so sein. Aber derzeit befindet sich die gesellschaftliche Entwicklung in einer Phase, in der aufgrund des demographischen Wandels kleiner werdende soziale Gruppen, die in die berufliche Ausbildung übergehen, größer werdenden Gruppen älterer Arbeitnehmer gegenüberstehen. Eine längere Lebensarbeitszeit ergibt sich u.a. aus der deutlich expansiven Erwerbstätigenquote der über 55-Jährigen. Dieser starke Anstieg der Erwerbsquote der Älteren in den letzten 5-10 Jahren geht mit einem enormen Anstieg der Weiterbildungsquote der über 55-Jährigen einher. Der Adult Education Survey (AES) 2012 (BMBF, 2013) weist für die Älteren in den letzten Jahren Steigerungen in der Weiterbildungsbeteiligung von ca. 8 % innerhalb von sehr kurzer Zeit aus. Der demographische Wandel birgt starke und folgenreiche Entwicklungen für die Bildungsdemokratie. Wenn man in der Gesellschaft des langen Lebens nicht nur auf die Älteren blickt, dann wird deutlich, dass eine der großen Herausforderungen darin besteht, die verschiedenen Generationen und Altersgruppen am Arbeitsplatz besser aufeinander zu beziehen. Einfach ausgedrückt besteht in der Bildungsdemokratie die Notwendigkeit, einerseits die fluide Intelligenz der Jungen und andererseits die kristalline, erfahrungsbasierte Intelligenz der Älteren besser zusammen zu bringen.

2. Warum interorganisationale Kooperation und Kommunikation?

Aber warum ist in allen diesen gesellschaftlichen Konzepten **interorganisationale Kooperation und Kommunikation** gefordert? Schon in den Evaluationsstudien zu den „lernenden Regionen“ stellten wir fest, dass allgemeinbildende Schulen, berufsbildende Schulen, Hochschulen, Betriebe und außerschulische Einrichtungen beginnen, miteinander zusammenzuarbeiten. Institutionen, die sich noch vor wenigen Jahren kaum tangierten und die wenig miteinander sprachen, beginnen sich im Interesse der institutionellen Stützung der Bildungsprozesse über die Lebensspanne synergetisch aufeinander zu beziehen. Auch soziokulturelle Einrichtungen beteiligten sich, um zum Beispiel die Migrantenperspektiven stärker zum Ausdruck bringen. Betriebe waren extrem wichtig und zwar die Großbetriebe, die Mittelbetriebe und die Kleinbetriebe sowie die damit auch in Verbindung stehenden Kammern, Gewerkschaften und die Organisationen der Wirtschaftsförderung. Diese sehr verschiedenen Organisationen begannen in den lernenden Regionen miteinander zu kommunizieren und man begann gemeinsam Bildungs- und Beratungsinitiativen zu planen. Bildungsberatungsstellen sind entstanden und Lehrende aus den verschiedenen Bildungseinrichtungen, die sich zunächst sehr fremd manchmal sogar entfremdet gegenüberstanden, begannen zu kooperieren: Um ein Beispiel aus dem schulischen Bereich zu nennen – es gab tatsächlich Grundschullehrer, die sagten, sie würden mit Erzieherinnen schon deshalb nicht gerne sprechen, weil diese „erst einmal eine richtige pädagogische Ausbildung machen sollten“ und Erzieherinnen wiederum fühlten sich dadurch in keiner Weise ernstgenommen. Dies weist auf gravierende Kommunikationsprobleme im Kontext des lebenslangen Lernens hin. Allgemein ist festzustellen, dass die Kommunikation zwischen Erzieherinnen, Lehrern, Ausbildern, Hochschullehrern etc. noch erheblich zu verbessern ist und es ist

davon auszugehen, dass aus Sicht einer funktionierenden Bildungsdemokratie noch sehr viel Arbeit bei der Professionalisierung pädagogischer Berufe zu leisten ist (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Generell sind die Netzwerke zwischen pädagogischen Institutionen aber wichtiger geworden. Aber was sind soziale Netzwerke im Bildungskontext eigentlich? Netzwerke, die wir brauchen, um lebenslanges Lernen zu fördern, sind eigenständige Formen der Kooperation von Interaktion, deren Kern die vertrauensvolle Kooperation autonomer aber interdependenter Akteure ist. In Netzwerken arbeiten Akteure in einem meist begrenzten Zeitraum zusammen, wobei jeder Akteur auf die Interessen des jeweiligen Partners Rücksicht nehmen muss. Die dann gemeinsam formulierten und gewählten Ziele, lassen sich besser realisieren als durch ein nicht koordiniertes Handeln.

Hervorzuheben ist, dass die Akteure in organisatorischen Netzwerken eigenständig und autonom bleiben und dass sie dennoch wechselseitig Vertrauen entwickeln.

Netzwerke, wenn man sie zunächst so definiert, kann man in vielerlei Hinsicht differenzieren. Eine wichtige Unterscheidung sind die Strong Ties und die Weak Ties, eine Unterscheidung, die Granovetter (1973) in anderen Kontexten herausgearbeitet hat. Strong Ties sind rechtlich fixierte Formen einer meist langfristigen Zusammenarbeit, während Weak Ties zwischen Organisationen regelmäßige Treffen und beispielsweise den Informationsaustausch und die Kommunikation über Ziele beinhalten. In einer systemtheoretischen Sprache würde man diese als lose gekoppelte Systeme bezeichnen. Beide Formen der Netzwerke – also Netzwerke mit starken und mit eher schwachen Bindungen – sind extrem wichtig. Auch beim Austausch in Netzwerken mit eher schwachen Bindungen und Beziehungen entsteht durch den kommunikativen Austausch wichtiges und nachhaltiges soziales Kapital (vgl. Tippelt, 2010).

Zu unterscheiden sind auch die **horizontalen und die vertikalen Kooperationen** im Kontext von organisatorischen Netzwerken. Gerade für das lebenslange Lernen sind die vertikalen Kooperationen wichtig. Die vertikale Kooperation, beispielsweise der Bildungseinrichtungen der Primarstufe mit der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II, der beruflichen Bildung mit der Weiterbildung oder der Hochschule, sind für die Übergänge im Prozess des lebenslangen Lernens sehr bedeutsam und erleichtern diese Übergänge. Warum sollte das lebenslange Lernen nur in der Verantwortung des Einzelnen stehen und dürfen die Bildungseinrichtungen die Übergänge in einer Bildungsdemokratie sich selbst überlassen? Selbstverständlich nicht und man findet in den Modellprojekten zur Vernetzung viele Beispiele für die verantwortungsvolle Gestaltung von Übergängen: Curricula können aufeinander abgestimmt werden, Beratungen können im interorganisationalen Verbund stattfinden, Probleme der Selektion von Lernenden können kommuniziert werden etc. Ein Beispiel sei erwähnt, das in vielen Regionen mittlerweile doch recht gut verankert ist: Das Commitment durch Kommunikation im Bereich des systematischen Übergangsmangements, frühzeitige Berufsorientierung, der Einblick in die Arbeitswelt, wenn man noch in der Schule ist. Die individuelle Beratung von Jugendlichen mit Förderbedarf, dann die Steuerung des Übergangs in die Arbeitswelt durch das Erkennen wirtschaftlicher und formulierter Qualifikationsanforderungen. Und dann die ausbildungsvorbereitenden Praktika für Schulabgänger auch ohne Ausbildungsplatz, aber auch für solche, die schon einen Ausbildungsplatz im Blick haben. Hier ist bereits viel geschehen zwischen Schulen und Betrieben. Die Übergänge sind hier transparenter geworden, sind etwas entschärft worden und es werden sicherere Übergänge geschaffen. Und da finde ich, ist übrigens auch die berufliche Bildung ein Stück weiter als die Berufsschule. In der Hochschule hingegen haben wir sehr viele Fehlallokationen. Da fangen Personen an etwas zu studieren, wo sie nach 1-2 Semestern erkennen, dass es nicht ihr Fach ist. Hätte man vorher etwas genauer und intensiver zusammengearbeitet, dann wären solche Fehlallokationen etwas zu minimieren. Die vertikale Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen hat sich in den letzten Jahren verbessert und es ist zumindest ein Problembewusstsein entstanden. In gleicher Weise konnte die verstärkte horizontale Kooperation in Gang gesetzt werden, so die Kooperation der Berufsschulen, die Kooperation der Betriebe, die Kooperation der Weiterbildungseinrichtungen und die Kooperation der Hochschulen. Auch die horizontale Kooperation zwischen gleichartigen Bildungseinrichtungen ist natürlich bedeutsam, um lebenslanges Lernen in der Bildungsdemokratie zu fördern.

Vernetzungsinitiativen sind mittlerweile eine internationale Bewegung und keinesfalls nur in Europa zu finden. In den USA ist der „Collective Impact Approach“ hervorzuheben. In eigenen Analysen in Seattle zeigte sich, dass der Collective-Impact-Ansatz zu den europäischen Ansätzen – wie den „learning regions“ – deutliche Parallelen aufweist (Reich-Claasen et al., 2012). Der US-amerikanische Ansatz zeigt ebenfalls, dass man eine gemeinsame Agenda zwischen den verschiedenen Akteuren erarbeiten muss, man benötigt eine verbindende Vision bzw. allgemeine Zielsetzung bei interorganisational vernetzten Ansätzen. Man benötigt klare und stringente Evaluationsstrategien, um die realen Veränderungen, die sich in den kooperativen Ansätzen ergeben, regelmäßig zu erfassen.

In dem erwähnten US-amerikanischen Ansatz hat man u.a. den starken Drop-out in der Schule in Seattle analysiert und praktisch bearbeitet. Drop-out hat auch dort massive Probleme beim Übergang zur Hochschule und zur beruflichen Bildung zur Folge. Das Ausmaß des Drop-out wurde regelmäßig gemessen und es wurden Effekte von Beratung und anderen in Arbeitskreisen erarbeiteten Interventionen regelmäßig evaluiert, so dass dann die gemeinsamen Aktionen durch diese Evaluierungsergebnisse immer wieder weiterentwickelt werden konnten. Die Koordination der Aktivitäten und die Kommunikation zwischen den Akteuren konnten durch diese Evaluationsergebnisse zielorientiert fokussiert werden. Eine beständige offene Kommunikation war notwendig. Des Weiteren stehen in den USA hinter den Vernetzungsinitiativen sogenannte „Supportorganisationen“, die auch in Deutschland hilfreich wären. In den USA sind das meist Stiftungen, die stark in solche Initiativen investieren. Aufgrund der verschiedenen Traditionen und Systeme sind dies zwar auch Stiftungen, aber in Deutschland liegt der kontinuierliche Support mehr bei den Einrichtungen des öffentlichen Sektors. Manches ist vielleicht auch über Stiftungen zu regeln, aber nicht in dem Umfang wie dies in den USA der Fall ist. Dennoch enthält der „Collective Impact Approach“ wichtige Anregungen auch für Abläufe in Vernetzungsinitiativen in Deutschland.

In den Vernetzungsinitiativen der lernenden Regionen zwischen beispielsweise allgemeinbildenden Schulen, Berufsschulen, Betrieben und Weiterbildungseinrichtungen, Akteuren der Jugendhilfe (Risikogruppen) arbeiteten diese verschiedenen Akteure in regionalen Netzwerken und haben verschiedene Formen der Kooperation entwickelt. So gab es **komplementäre Kooperationen**, d.h. es wurden Aufgaben gemeinsam erfüllt, beispielsweise trägerübergreifende Beratung, um Ressourcen zu bündeln und verschiedene Beratungsorte und Beratungsträger besser zu koordinieren. Es haben sich **projektorientierte Kooperationen** herausgebildet, was zur befristeten Einstellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in gemeinsamer Absprache zwischen unterschiedlichen Institutionen führte. Man hat in koordinierten gemeinsamen Projekten Geld eingeworben und es sind neue EU-geförderte Projekte entstanden. Es ist gut gelungen europäische Gelder für weitere kooperative Bildungs- und Sozialprojekte einzuwerben, was hoch zu bewerten ist. Die Einübung der Kooperation und die Vernetzung von Akteuren bewirkt offenbar, dass man bei der Akquisition von neuen finanziellen Mitteln Kompetenz hinzugewinnt. In einigen Fällen lässt sich eine **integrative Kooperation** diagnostizieren, was bedeutet, dass sich eine längerfristige ressortübergreifende interorganisationale Kooperation in regionalen Kontexten etablieren konnte. Es ist in Regionen nicht immer selbstverständlich, dass sich beispielsweise das Schulreferat, das Wirtschaftsreferat und das Sozialreferat eng koordinieren um regionale Probleme zu lösen. Diese integrative Kooperation ist aber nötig, um das lebenslange Lernen und die Bildungsprozesse über die Lebensspanne nachhaltig optimal zu fördern.

Kooperationsprofile: Wenn man die Kooperationsprofile einzelner Institutionen herausarbeitet – auf der Basis der Einschätzungen von Netzwerkmanagern – wird deutlich, dass Schulen, Betriebe, Kommunen und Weiterbildungseinrichtungen sehr verschiedene Kooperationsprofile entwickelten (Emminghaus & Tippelt, 2009). Aus der Perspektive der „Lernenden Regionen“ ist für Schulen festzustellen, dass eine stärkere Einbeziehung zwar wünschenswert gewesen wäre, dass aber von den Kooperationspartnern viele Kooperationshindernisse in Schulen gesehen werden. Die Zunahme der Kooperationen von Schulen war daher auch während der achtjährigen Laufzeit des Projektes der Lernenden Regionen nur mittelmäßig und Schulen waren in den entstehenden Netzwerken eher

selten der Knotenpunkt, also selten der Organisator oder „Kümmerer“ in den Netzwerken. Warum ist das so? Die Netzwerkmanager meinten, dass es für Schulen häufig nach wie vor schwierig ist, weil sie in bürokratische Strukturen eingebunden seien und offene Formen der Kooperation dadurch schwer zu realisieren seien. Integrationsprozesse in offene Netzwerke wurden dadurch manchmal sehr mühsam. Zwar ändert sich hier derzeit einiges, aber Schulen haben doch meist nicht jene Handlungsfreiheit in den Netzwerken, die beispielsweise Weiterbildungseinrichtungen haben. Interessant ist auch das Kooperationsprofil der Betriebe. Netzwerkmanager wünschten sich häufig, dass sich Betriebe sehr viel stärker an diesen Kooperationen beteiligen. Aber auch die Kooperationshindernisse wurden als gravierend eingeschätzt. Warum diese zurückhaltende Einschätzung? Netzwerkmanager gehen davon aus, dass Betriebe auf Win-Win-Situationen achten und dass auch in Netzwerken der Vorteil für den eigenen Betrieb unmittelbar ersichtlich sein muss. Hervorzuheben ist allerdings, dass immer dann, wenn sich die Betriebe in den Netzwerken engagierten, sie auch häufiger Netzwerkknoten waren und sich dann stärker engagiert haben als das den Schulen häufig möglich war.

In einer anderen Studie (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt, 2014), die demnächst im Beltz Verlag veröffentlicht wird, werden auf anderer methodischer Basis die Kooperationsprofile von den verschiedensten pädagogischen Einrichtungen, die bei den Bildungsprozessen über die Lebensspanne eine Rolle spielen, verglichen – vom Kindergarten bis zu den Hochschulen und zur Weiterbildung. Wenn man sich auf die Kooperationsprofile beispielweise der Berufsschulen und der Hochschulen konzentriert, stellt man fest, dass Berufsschulen besonders intensiv „horizontal“, also miteinander kooperieren und auch mit dem schulischen Sekundarbereich I zeigt sich eine etwas stärkere Kooperation. Auch die Kooperation mit den Hochschulen wird von den Berufsschullehrern angezeigt, gilt aber als durchaus noch ausbaufähig. Zu anderen pädagogischen Bereichen bestehen deutlich weniger Kooperationsbeziehungen. Bei den Hochschulen ist ebenfalls die horizontale Kooperation, hier also mit den anderen Hochschulen dominant und es wird eine verstärkte und teilweise enge Kooperation zur Weiterbildung von den Hochschullehrern angezeigt. Hochschulen kooperieren offenbar intensiver mit der Weiterbildung als dies die Berufsschulen tun. Dies kann auch als ein Auftrag an die Berufsschulen und die Weiterbildung interpretiert werden. Da in den letzten Jahren die Hochschulen ihre Studierenden nicht nur vom Gymnasium rekrutieren, sondern auch die Wege über die berufsbildenden Schulen relevant wurden, werden sich die Hochschulen in naher Zukunft noch verstärkt um Vernetzungen mit diesem anderen Teil des Bildungssystems bemühen. Aber natürlich sind Vernetzungen nicht nur zwischen Bildungsinstitutionen festzustellen, auch andere soziale, kulturelle und wirtschaftliche Institutionen sind in Netzwerkstrukturen einbezogen. Die Berufsschulen haben im Vergleich mit anderen Bildungseinrichtungen hier ein deutlich breiteres Profil. Sie kooperieren eng mit der Wirtschaft, eng mit den Kammern und eng mit der Bundesagentur für Arbeit. Die Hochschulen dagegen, wenn man sich die Kooperationen mit den anderen außerschulischen Kooperationsbereichen betrachtet, sind weniger stark vernetzt und ruhen etwas mehr in sich selbst. Noch immer dominiert die Grundlagenforschung und die angewandte Forschung wird manchmal noch ziemlich kritisch von Hochschullehrern betrachtet. Wenn man die beruflichen Übergangsperspektiven der eigenen Studierenden im Blick hat, wird man sich das dauerhaft nicht leisten können. Aber die angesprochene Studie zu den Kooperationsprofilen aus Sicht der pädagogisch Erwerbstätigen in den verschiedenen Institutionen ist nur eine Momentaufnahme (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Aber in dieser Momentaufnahme sind jedenfalls die Berufsschulen deutlich stärker institutionell vernetzt als derzeit noch die Hochschulen.

3. Interorganisationale Kooperation, Kommunikation und Professionalität

Im nächsten Schritt soll in diesem Vortrag das Verhältnis von interorganisationaler Kooperation und Professionalität angesprochen werden, was einen kurzen Rekurs auf Annahmen des Neo-Institutionalismus erfordert (vgl. Scott, 1995/2001; Meyer & Rowan, 1977). In neo-institutionalistischen Theorien geht man u.a. davon aus, dass Organisationen an Effizienz, aber auch an Legitimität und an Anerkennung durch andere Institutionen interessiert sind. Es wird interessanterweise festgestellt, dass die organisatorische Formalstruktur, also die formal den

Mitarbeitern zugewiesenen Aufgaben mit der realen Aktivitätsstruktur, also dem was Mitarbeiter tatsächlich tun, nicht immer übereinstimmt, manchmal kommt es auch zu extremen Abweichungen: Man tut etwas anderes als man eigentlich formal tun sollte, aber man muss diese nicht definierten Aufgaben erledigen, um den organisatorischen Ablauf zu gewährleisten. Die Aktivitätsstrukturen der Mitarbeiter sind eine organisatorische Herausforderung in der Praxis und der Neo-Institutionalismus wiederum ist u.a. deswegen so interessant, weil er analysiert wie sich der in institutionellen Kooperationen und Netzwerken notwendige Bezug zu anderen Institutionen auswirkt. Neo-institutionalistische Theorien thematisieren die Umwelt von Organisationen und erläutern die möglichen Wirkungen des organisationalen Feldes einer Einrichtung (vgl. Zucker 1977). Wenn sich Institutionen vernetzen – und das ist nicht mit jeder Institutionen- oder Organisationstheorie zu diskutieren – dann fordert das Isomorphie oder reflexiv organisationales Handeln heraus. Was versteht man aber unter isomorphem Handeln im Kontext von Organisationen und Institutionen? Isomorphie thematisiert Veränderungen und „change“ in Organisationen und es werden sehr unterschiedliche Formen unterschieden: die erzwungene Veränderung, die mimetische Veränderung und die normative Veränderung. Was heißt das?

Die erzwungene Veränderung, der erzwungene Isomorphismus basiert auf sozialem Druck, auf der Abhängigkeit von Erwartungen, die manchmal auch rechtlich zum Ausdruck gebracht werden. Der mimetische Isomorphismus ist der Versuch, ein gelungenes Modell an anderer Stelle mehr oder weniger nachzuahmen. Aber gerade in der beruflichen Bildung wissen wir, dass man gelungene Modelle – beispielsweise das duale Berufsausbildungssystem – nicht ohne weiteres an anderer Stelle unter veränderten Bedingungen in anderen Ländern nachahmen kann. Gerade aus den Erfahrungen der internationalen Entwicklung und des internationalen Transfers wissen wir, dass beispielsweise dieses Modell der dualen Ausbildung nicht kopiert sondern bestenfalls landesspezifisch adaptiert werden kann, häufig nur in bestimmten Teilausschnitten. Diese Erfahrung kann man generalisieren, denn man kann nur selten ein Modell an anderer Stelle kopieren, selbst wenn bei einer situierten Adaptierung Grundideen erhalten bleiben. Mimetischer Isomorphismus kann problematisch sein, wenn man davon ausgeht, dass ein Modell, das einmal unter spezifischen Voraussetzungen funktioniert hat, dann auch in anderen Regionen unter differenten Voraussetzungen funktioniert. Wenn beispielsweise die Arbeitslosigkeit oder der Ausländeranteil oder die demographische Entwicklung anders sind, dann sind Versuche der Nachahmung schwierig und mimetischer Isomorphismus nicht möglich.

Beim normativen Isomorphismus schließlich werden neue Normen des Handelns kreiert und für die Praxis als verbindlich gesehen: Manchmal versucht man neue Normen des Handelns durch neue Normen in der Aus- und Fortbildung oder durch Organisationsberatung zu implementieren. Dies ist dann interessant, wenn man neues Handeln mit dem Paradigma des zweckrational reflektierten Handelns verbindet. Was bedeutet dies? Der Begriff des zweckrational-reflektierten Handelns geht auf handlungstheoretische Überlegungen von Max Weber (1964) zurück, der dieses zweckrationale Handeln von wertrationalem und charismatischem Handeln abgrenzt. In unserem Zusammenhang ist es wichtig hervorzuheben, dass zweckrational-reflektiertes Handeln eine hohe Kompetenz voraussetzt, in unerwarteten und offenen Situationen reflexiv gestaltend und selbstbestimmt zu handeln – und dies gilt für jeden verantwortlichen Mitarbeiter. Zweckrational-reflektiertes Handeln geht über die Internalisierung von Regelsystemen hinaus und erfordert Handlungsspielräume für den einzelnen Mitarbeiter. So lassen sich eine breite Fachkompetenz, eine hohe Methodenkompetenz, eine hohe Sozialkompetenz wie auch eine starke personale kulturelle Kompetenz auf der Ebene der Mitarbeiter als Voraussetzungen für das kooperative Vernetzen von Institutionen und Organisationen benennen. Und natürlich brauchen Vernetzungsstrukturen eine enorm starke Handlungskompetenz jedes einzelnen Mitarbeiters. Es geht nicht darum in der Mitarbeiterfortbildung „träges Wissen“ (vgl. Renkl, 2010) aufzubauen, das zwar reproduzierbar ist, aber doch nicht angewandt werden kann. Handlungskompetenz ist also von allergrößter Relevanz und duale Strukturen begünstigen den Aufbau von Handlungskompetenz durch das dadurch mögliche situierte Lernen.

Professionelle Handlungskompetenz ist dabei breit zu fassen: hervorragendes Fachwissen, fachdidaktische Kompetenz, pädagogische und kommunikative Kompetenz. Wenn man pädagogische kommunikative Kompetenz hervorhebt, geht es darum zu erkennen, dass die Umwelt der Lernenden

und deren Einfluss auf die einzelne Lehr-/Lernsituation mit zu reflektieren ist: die betriebliche Arbeitssituation ist wichtig, aber auch beispielsweise im pädagogischen Kontext die Familie, die Peergroups oder die Jugendverbände. Pädagogisch-kommunikative Kompetenz erweitert das Wissen über Lehr-/Lernsituationen. Weiterhin wird Organisations- und Interaktionswissen sowie vertieftes Beratungswissen zu den Zielgruppen der eigenen Institution benötigt.

Man wird sagen können, dass interorganisationale Kooperation auf einer Höherqualifizierung des Personals basiert, dass also Fortbildung des Personals zwingend erforderlich ist. Im pädagogischen Bereich haben wir es darüber hinaus mit der Differenzierung und Diversifizierung unterschiedlicher pädagogischer Berufe zu tun, die aber in vernetzten Strukturen multiprofessionell zusammenarbeiten. Es ist neu, wenn beispielsweise Hochschullehrer, Lehrer der Sekundarstufe I, Berufsschullehrer und Weiterbildner in vernetzten Projekten eng kooperieren – und diese neue Kooperationsstruktur erfordert ein kommunikatives Commitment. Die Höherqualifizierung und die Multiprofessionalität nehmen im Prozess der Vernetzung von Institutionen enorm zu.

4. Kommunikative Führung vs. rigide Regelkonformität

Ich komme damit zum Schluss. Wer Vernetzung umsetzen will, wer interorganisationale Kooperation in Gang bringen will, der braucht auch ein kluges, ethikorientiertes Führungsmanagement. Der neue Begriff der ethikorientierten Führung ist aus mehreren Gründen wichtig: Auch der Leiter einer pädagogischen Organisation braucht das Wissen über die Bedeutung von Visionen und von Sinn. Er braucht die Fähigkeit, Kommunikation möglichst transparent zu leisten, was spezielle kommunikative Trainings und gruppendynamische Kenntnisse voraussetzt. Er braucht die Fähigkeit, neben Zielvereinbarungen, Mitarbeitern auch autonome Handlungsspielräume einzuräumen und gleichzeitig deren partizipativen Motivationen zu stärken. Man muss konstruktive Rückmeldungen geben können, insbesondere zu jenen Anteilen der eigenen Institution in interorganisationalen vernetzten Strukturen. Was leistet die eigene Institution in den Kooperationen? Und man benötigt eine intra- und interorganisationale Wertschätzung. Ohne die Wertschätzung der eigenen Mitarbeiter aber auch der Mitarbeiter in den anderen Institutionen, die man auch offen und deutlich zum Ausdruck bringen kann, werden interorganisationale Kooperationen nicht funktionieren können. Dann braucht es ökonomisches und personales Wachstum und die schon genannte fachliche und soziale Kompetenzförderung. Natürlich muss ein Leiter als eine führende Persönlichkeit ein gutes Vorbild sein sowohl in seiner eigenen Organisation als auch genereller im sozialen Kontext. Dies bedeutet gerade im pädagogischen Bereich Werte der Gerechtigkeit und Fairness im Blick zu haben.

Aus den lernenden Regionen wissen wir noch einiges mehr: Wir müssen, wenn wir regional kooperieren und ein Netzwerkmanagement aufbauen wollen, unbedingt die aktuelle Problemlage der Region aufgreifen. Das bedeutet, dass eine regionale Bildungsberichterstattung erforderlich wird. Es müssen auf der Basis von empirischen Kenntnissen der regional relevanten Bildungsthemen gemeinsame Ziele und Visionen spezifisch formuliert werden. Das erfordert intensive Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren. Es müssen die Ressourcen einer Region gebündelt werden und hierbei gilt es keinen relevanten Akteur auszuschließen. Der Ausschluss von wichtigen Akteuren kann fatale Wirkungen haben, dann plötzlich gibt es Netzwerke, die konkurrierend gegeneinander arbeiten. Es muss durch intensive und regelmäßige Kommunikation soziale Kohäsion hergestellt werden, das heißt ein enger Erfahrungsaustausch ist zu etablieren, um ein optimales Vertrauen – dieser Begriff ist zwar eine Wärmemetapher, aber trotzdem ist er in kooperativen Netzwerken hoch bedeutsam – zwischen den Akteuren zu schaffen. Wir brauchen ein wechselseitiges Vertrauen. Dann haben wir festgestellt, dass dort, wo die Kommune solche Vernetzungsinitiativen in der beruflichen Bildung, aber auch in der Weiterbildung und auch in der frühkindlichen Bildung unterstützt – z. B. der Landrat, einflussreiche Stadträte oder der Bürgermeister –, Projekte mit größerer Nachhaltigkeit entstehen. Darüber hinaus führt eine kommunale Unterstützung auch dazu, dass andere Institutionen eher bereit sind in entsprechende Kooperationen Engagement, Zeit und Geld zu investieren. Auch muss die Netzwerkkonstruktion immer wieder überprüft werden und es muss die Erfahrungsbasis des Netzwerks immer wieder erweitert werden. Die Bereitschaft andere Akteure zu

integrieren erfordert rationale Kommunikation und Offenheit wie auch eine gewisse Risikobereitschaft. Es gilt die erwähnten Leadership-Kompetenzen aufzubauen, insbesondere um Konkurrenz zwischen den Akteuren abzubauen bzw. kommunikativ offenzulegen. Letztlich geht es ja darum, auf der Basis einer gemeinsamen Kommunikation gezielte Lösungen für spezifische regionale und kommunale Problemlagen zu erzeugen.

Ich habe versucht dies in der Metapher der „**Qualitätssonne**“ zusammenzufassen: Qualität durch Kommunikation heißt demnach folgendes: Horizontale und vertikale Abstimmungen und damit gemeinsame Ziele formulieren, interorganisationale Kooperation sehr bewusst eingehen, die Professionalisierung durch die Fortbildung des Personals fördern, hierbei Kompetenzen aktiv aufbauen, „ethical leadership“ im genannten Sinne implementieren, ein regelmäßiges Bildungsmonitoring implementieren und Selbstevaluation verankern, verlässliche Daten in kommunikativen Prozessen an Akteure zurückmelden, also ein zuverlässiges Feedback erzeugen. Feedback ist motivierend, wenn positive Konsequenzen von Handlungsstrategien nachgewiesen werden können, ist aber auch nicht demotivierend, wenn man keine Fortschritte feststellen kann, weil man dann Veränderungen der Handlungsstrategien vornehmen kann. Wichtig zur Qualitätssicherung sind „role-taking und „role-making“, Begriffe aus den 70er-, 80er-Jahren aus dem symbolischen Interaktionismus (vgl. Mead, 1932). Was heißt das? Commitment durch Kommunikation setzt voraus, dass man die Interessen und die Erwartungen der anderen an die eigene Organisation antizipiert und dass man diese Interessen und Erwartungen der anderen so in der eigenen Institution verarbeitet, dass die eigenen Vorstellungen und Planungen daran orientiert sind – das ist „role-making“. Das heißt nicht, dass eine Organisation das ausführt was andere erwarten, es müssen aber im zwischenmenschlichen wie im organisatorischen Bereich die Erwartungen der anderen identifiziert werden, damit zielbezogene Kommunikationsprozesse zur Wirkung gebracht werden können.

Was bedeutet also Commitment durch Kommunikation organisationspädagogisch oder organisationstheoretisch? Es geht darum den „iron cage“ (auch ein Begriff von Max Weber) – also extrem verhärtete Strukturen – aufzulösen, also keine rigiden, bürokratischen Strukturen zuzulassen. Trotz der formalen Rationalität, die jedes Commitment durch Kommunikation benötigt, muss die Handlungsfähigkeit des Einzelnen gefördert und geschützt werden. Um in offenen Situationen zu bestehen, braucht man hoch kompetente, verlässliche Personen, denen die einzelnen Organisationen vertrauen. Mitarbeitern muss in der Bildungsdemokratie Handlungsfreiheit zugebilligt werden. Man braucht eine ethisch reflektierte Führung, man muss die realen Wirkungen von Kooperationen und Vernetzungen überprüfen. Und man sollte nicht nur den Output, sondern auch die Prozesse und den Input evaluieren. Reichen die finanziellen Mittel? Reicht die Anzahl der Lehrer? Sind die Räumlichkeiten hinreichend? Das sind Inputvariablen, die man manchmal vernachlässigt hat, denn der Output kann sich nicht von alleine verändern, dieser kann sich nur dann verändern, wenn die Prozesse und wenn sich der Input verändern. Das wurde erkannt, aber das muss künftig auch gemessen werden.

Und ein letzter kurzer Satz: Der Begriff der Steuerung ist missverständlich, sinnvoller wäre es von reflektierter Gestaltung zu sprechen. Bildungswissenschaft kann u.a. durch Bildungsmonitoring Wissen bereitstellen, das dann die Politik und die Praxis aktiv verarbeiten. Diese Verarbeitung und die entsprechenden Zielfindungsprozesse kann die Wissenschaft den Praktikern oder der Politik weder abnehmen noch vorschreiben. Letztlich entfalten die bildungswissenschaftlichen Analysen ein Orientierungswissen, das die Praxis oder die Politik zur reflektierten Gestaltung von Handlungsbereichen nutzen kann. Auch ein solches Commitment zwischen Bildungswissenschaft und Bildungspraxis ist hilfreich, um die bildungsdemokratischen Entwicklungen weiter zu realisieren und zu verbessern.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur:

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Braun, F., Reißig, B., & Skrobanek, J. (2010). Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 953-966). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht*. Bielefeld: Bertelsmann.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Edelmann, D., & Tippelt, R. (2008). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 8 (S. 129-146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emminghaus, C., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Mead, G. H. (1932). *The Philosophy of the Present*. LaSalle, Illinois: Open Court.
- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen u.a.: Budrich.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz (im Druck).

- Reich-Claassen, J., Fackler, S., Jerosenko, A., & Tippelt, R. (2012). *Möglichkeiten der Adaption des Collective-Impact-Ansatzes zur Begleitung von Bildungsbiographien im Ruhrgebiet* (unveröffentlichter Abschlussbericht). LMU München.
- Renkl, A. (2010). Lehren und Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 737-751). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reupold, A., Kuwan, H., & Strobel, C. (2009). Kooperation in Netzwerken. In R. Tippelt, A. Reupold, C. Strobel & H. Kuwan (Hrsg.), *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"* (S. 151-170). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schrader, J. (2012). Weiterbildungsmonitoring. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 19(4), 20-21.
- Scott, W. R. (1995/2001). *Institutions and organizations* (2. Aufl.). Thousand Oaks u.a.: Sage.
- Tippelt, R. (2010). Erfahrungspotenziale durch vernetzte Organisationen – zur Stärke dezentraler Beziehungen. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 77-90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R. (2013). Wandel pädagogischer Institutionen. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H., Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 183-198). Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C., & Kuwan, H. (Hrsg.) (2009a). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R., Strobel, C., Reupold, A., Emminghaus, C., & Brödel, R. (2009b). Verortung im bildungspolitischen Kontext, theoretische Einbettung und Zielsetzung des Programms. In C. Emminghaus & R. Tippelt, Rudolf (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"* (S. 25-34). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R., Emminghaus, C., Reupold, A., Lindner, M., & Niedlich, S. (2009c). Regionales Bildungsmanagement: Soziale und kooperative Gelingensbedingungen. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"* (S. 181-198). Bielefeld: Bertelsmann.
- Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Zucker, L. G. (1977). The role of institutionalization in cultural persistence. *American Sociological Review*, 42(5), 726-743.
- Zucker, L. G. (1983). Organizations as institutions. *Research in the Sociology of Organizations*, 2, 1-47.