

---

## **WORKSHOP 1: Gestaltung und Moderation von Qualifizierungsnetzwerken**

---

**FRANZ GRAMLINGER**

### *Vier zentrale Fragen, die Arbeit und Ergebnisse des Workshops zu Qualifizierungsnetzwerken*

Den Ausgangspunkt zu Workshop 1 bildeten die folgenden vier zentralen Fragen, die in dieser Form auch bereits einige Wochen vor der Fachtagung im Internet unter <http://www.culik.de/cft/themen/ws1.php> einzusehen waren:

1. Welche Faktoren, Bedingungen, Voraussetzungen müssen auf jeden Fall vorliegen, damit ein Qualifizierungsnetzwerk wie CULIK eine realistische und nachhaltige Gelingens-Chance hat?
2. Wie viel Moderation ist notwendig – und wer leistet die idealer- bzw. realistischer Weise?
3. Wollen Lehrerinnen und Lehrer sich überhaupt selbst – miteinander – qualifizieren? Warum sollten sie das wollen?
4. Wie kann eine Qualifizierung in Schulkollegien organisiert werden – oder: Wie kann sie sich selbst organisieren und wie kann sich die Sichtweise verändern: Qualifizierung nicht als Bring-, sondern als Holschuld zu betrachten?

Auf diese Fragen hin formulierte der als Experte eingeladene Wissenschaftler Thesen als eine erste Annäherung an eine gemeinsame Bearbeitung und Beantwortung der Fragen, die dann auf dem Workshop selbst geleistet werden sollte; die Thesen wurden ebenfalls online gestellt – sie finden sich auch im nachfolgenden Beitrag von Kremer wieder.

Für die beiden Workshoptage wurden die vier Fragen thematisch in zwei Themenblöcke zusammengefasst:

- I.** Implementationsvoraussetzungen und Support von Qualifizierungsnetzwerken (Fragen 1 und 2)
- II.** Nutzen und (Selbst-)Organisation von Lehrerqualifizierung (unter der Hypothese, dass sich die Lehrerfortbildung in der Zukunft ändern wird bzw. ändern wird müssen) (Fragen 3 und 4)

Zu **I.** wurde am ersten Workshoptag in kleineren Gruppen am gemeinsamen begrifflichen Verständnis gearbeitet, Erfahrungen aus der Arbeit in Netzwerken wurden ausgetauscht und die in Tabelle 1 zusammengefassten Punkte diskutiert.

Tabelle 1: **Zur Implementation von Qualifizierungsnetzwerken**

<p><b>Erwartungen an die Leistung/ den Nutzen von Qualifizierungsnetzwerken:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• langfristige Arbeitsentlastung</li><li>• Mehrwert (Nutzen/Info)</li><li>• Informationsaustausch, Plattform</li><li>• voneinander Lernen</li><li>• Zuständigkeiten festlegen</li><li>• Präsenztreffen sind notwendig</li><li>• Standards sind notwendig</li><li>• übersichtliche Struktur</li><li>• Redundanzen vermeiden</li><li>• schneller Zugriff (Informationspool)</li></ul> <p><b>Häufig auftretende Widerstände:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• organisatorische Widerstände</li><li>• ohne erkennbaren Nutzen unterbleibt jede Mehrarbeit</li><li>• wenige stellen ein, viele nutzen</li><li>• Misstrauen, eigene Ideen zu veröffentlichen</li><li>• Scham vor Veröffentlichungen</li><li>• klassisches Selbstverständnis der Lehrer</li><li>• Plattformwirrwarr</li><li>• Einarbeitungsbedarf (bspw. bei BSCW)</li><li>• zu technisches Look &amp; Feel</li></ul> <p><b>Unterstützungsmöglichkeiten und -instrumentarien</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Teambildung ist wichtig</li><li>• Schulleitung spielt eine entscheidende Rolle</li><li>• Moderation (wiederholt betont und hervorgehoben)</li><li>• Vorbilder, positive Beispiele</li><li>• zeitunabhängiger Zugriff auf Informationen</li><li>• Systembetreuung</li></ul>
--

Erst im Anschluss an die Vorstellung und kurze Diskussion kamen der Input von Kremer und die darauf und auf die Ausgangsfragen bezogenen Statements aus den Modellversuchen ANUBA (Strahler und Tiemeyer) und WISLOK (Dilger); diese Beiträge von wissenschaftlicher Seite und aus der Modellversuchsarbeit sind im Anschluss (S. 82 ff.) dargestellt.

Der zweite (Halb-)Tag war den Fragen zu Nutzen und (Selbst-)Organisation der Lehrerqualifizierung gewidmet, obwohl durchaus noch Diskussionsbedarf vom Vortag bestanden hätte (so konnte die Frage nach der Moderation in Netzwerken nicht ausreichend behandelt werden und wird hier auch nicht weiter thematisiert). Die Frage, ob sich denn Lehrer überhaupt miteinander und in Selbstorganisation qualifizieren wollen, wurde von allen Kleingruppen mit Ja beantwortet – mit dem Zusatz, dass einerseits der Mehrwert erkennbar sein müsse und andererseits die Organisation unterstützend wirken bzw. sich zum Teil verändern

müsse. Neben dieser grundsätzlichen Bereitschaft wurde mehrmals genannt, dass über veränderte Anforderungen die Notwendigkeit zur Teamarbeit und zum ständigen Weiterlernen mehr und mehr erkannt werden und dass die gemeinsame und gegenseitige Qualifizierung ein sinnvoller und für den Einzelnen bereichernder Weg sein kann. Dafür sind aber Faktoren wie gutes Klima, Vertrauen und Offenheit notwendig. Zur Frage, wie Motivation zur Qualifikation entstehe, wurde Folgendes besprochen:

- Anerkennung/ Feedback/ Anreizsysteme
- „Nutzen“ einer Maßnahme (für den einzelnen Kollegen oder das Team)
- Lehrer brauchen Teamentwicklung (Teamverträge)
- Beurteilung <-> Beratung (z.B. kollegiale Supervision)
- Unterrichtsevaluation
- Konkurrenzdruck im Kollegium

Bereits bei der Frage „ob Lehrerqualifikation selbstorganisiert geschehen könne“, aber auch schon bei der Behandlung der Qualifizierungsnetzwerke spielten die Lehrerkollegien und v. a. auch die Schulleitungen eine zentrale Rolle. Das zeigt sich nochmals verstärkt bei dem Punkt, wie Qualifizierung im Schulkollegium organisiert werden kann/ soll:

- Übertragung von Verantwortung an Teams
- Selbstorganisation (Stundenpläne, Budgets, ...)
- Schulmanagement ist entscheidend
- Transparenz bei Entscheidungen
- fachliche Weiterqualifizierung, wenn akut notwendig; Organisation durch die Abteilungsleitungen; Hinzuziehen externer oder interner Experten
- wenn gegenseitige Qualifizierung nur von „oben“ angeordnet wird – ohne Betreuung/ Anleitung – läuft nichts/ kaum/ nur scheinbar
- positive Förderung von Seiten der Leitung (Beziehungsarbeit und Rahmenbedingung) muss sein
- gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien (Aufgabenformat, Lernsituationen, ...), Unterrichtsplanung, Austausch von Materialien und Wissen kann auch in selbstorganisierten Teams erfolgen

Als Ergebnis des Workshops wurde für das Plenum die in Abbildung 1 dargestellte Matrix „Faktoren und Bedingungen für Qualifizierungsnetzwerke“ entwickelt:

- ⇒ Auf der Ordinate finden sich die vier Gestaltungsdimensionen aus der Präsentation von Dilger wieder;
- ⇒ horizontal sind die Prozessphasen, wie sie in ANUBA für die Initiierung von Bildungsnetzwerken entwickelt wurden, adaptiert;

⇒ schließlich finden sich in die einzelnen Felder *exemplarisch* aus den Schlussfolgerungen der Präsentation von Kremer Bedingungen und Faktoren eingefügt – als Bestimmungs- und Entwicklungsraster sind diese Punkte nur beispielhaft zu verstehen; allerdings lässt sich die überwiegende Anzahl der oben dargestellten Punkte aus der Arbeit in den einzelnen Gruppen in dieses Raster einordnen.

	Bedarf / Ausgangslage	Planung / Konzeption	Steuerung / Führung	Evaluation
organisatorische Faktoren	Dezentrale Gestaltungsspielräume	Abstimmung mit Schulorganisation	Anreizstrukturen	Legitimation
kulturelle Faktoren	Erkennen der Notwendigkeit	Bestehende Teamstrukturen	Umgang mit virtueller Kommunikation	Bereitschaft zur Selbstevaluation
personelle Faktoren	Bedarfs- bestimmung	Konzeptionelle Fähigkeiten	Formen der Moderation z. B. Zielvereinbarung	Umgang mit Evaluations- instrumenten
technologische Faktoren	Eignung auf eine Plattform	Problemorientierte Anwendung	Synchron <-> asynchron	Feedback-Systeme

Abb. 1: Faktoren und Bedingungen für Qualifizierungsnetzwerke  
(mit beispielhaften Inhalten in den Feldern der Matrix)

## **1 Einführung**

Netzwerke werden in der beruflichen Bildung als ein Schlüssel angesehen, um den aktuellen Veränderungsprozessen gerecht werden zu können. In dieser Entwicklungstendenz hat sich auch der Modellversuch CULIK positioniert und den Workshop 'Gestaltung und Moderierung von Qualifizierungsnetzwerken' zur Grundlegung der eigenen Arbeit durchgeführt. CULIK wird unter anderem als ein Qualifizierungsnetzwerk gekennzeichnet, welches auf 'Selbst-Qualifizierung, selbständiges und eigenverantwortliches Lernen von und in Kollegien' ausgerichtet ist. Diettrich/ Jäger weisen darauf hin, dass die berufs- und wirtschaftspädagogische Literatur zwar „vereinzelt auf Lernnetzwerke als eine mögliche Lernumgebung für berufliche Lernprozesse eingeht, wird der wissenschaftliche Diskurs über das Lernen in Netzwerken – wenn überhaupt – eher von Vertretern anderer Fachdisziplinen geführt mit der Folge, dass zwar Lernen immer wieder als ein Bestandteil erfolgreicher Netzwerkarbeit thematisiert wird, aber die Frage nach einer Initiierung und Steuerung von Lernprozessen und somit auch nach einer didaktischen Dimension der Netzwerktätigkeit nur selten gestellt und u. E. auch noch nicht in befriedigender Art und Weise beantwortet worden ist.“ (Diettrich/ Jäger 2002, S. 46) Es kann Dehnbostel zugestimmt werden, dass der Begriff Netzwerk weitgehend unbestimmt bleibt bzw. vielfältige Interpretationsmöglichkeiten bietet (vgl. Dehnbostel 2001) und möglicherweise gerade aus diesem Grund als wichtige Organisations- und Lernform fungiert. Fraglich ist jedoch, ob herkömmliche Lern- und Weiterbildungsformen ersetzt bzw. ergänzt werden können oder neue Begrifflichkeiten für bekannte Formen des Lernens aufgearbeitet werden müssen. In diesem Beitrag soll die Diskussion aufgenommen werden, inwiefern Qualifizierungsnetzwerke als Lernumgebung der Lehrkräfte dienen können. Netzwerke sollen so einerseits die Einführung von Neuerungen und andererseits notwendige Lern- und Arbeitsprozesse unterstützen.<sup>1</sup>

Es wurden bereits im Vorfeld des Workshops verschiedene Thesen zur Diskussion gestellt, die dann im Workshop aufgenommen wurden. Die Thesen bildeten den Ausgangspunkt zu einer vertiefenden Diskussion im Zusammenhang mit Arbeiten aus den Modellversuchen ANUBA und WISLOK<sup>2</sup>. Diese Diskussion

---

<sup>1</sup> Damit wird nicht das von Wegge aufgenommene Verständnis aufgenommen, die unter Qualifizierungsnetzwerken die Kooperation regionaler Bildungsanbieter diskutiert, vgl. Wegge 1996.

<sup>2</sup> Es handelt sich um zwei BLK-Modellversuche: ANUBA steht für Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und

hat wiederum neue Fragen aufgeworfen. Entsprechend des Workshopverlaufs sollen die Thesen vorgestellt, diskutiert und mit weiterführenden Fragen versehen werden. Die folgenden Bereiche wurden im Workshop zur Diskussion gestellt: Qualifizierungsnetzwerke als Reflex auf gesellschaftliche Entwicklungen, die Last der Innovationen oder zur Notwendigkeit von Netzwerken, didaktische Gestaltung von Netzwerken und Akteure in Qualifizierungsnetzwerken. Der Beitrag endet mit einigen abschließenden Bemerkungen.

## **2 Qualifizierungsnetzwerke als Reflex auf gesellschaftliche Entwicklungen**

Castells hebt hervor, dass Netzwerke die neue soziale Morphologie unserer Gesellschaft bilden, „und die Verbreitung der Vernetzungslogik verändert die Funktionsweise und die Ergebnisse von Prozessen der Produktion, Erfahrung, Macht und Kultur wesentlich.“ (Castells 2001, S. 527) Netzwerkstrukturen binden sich scheinbar mühelos in verschiedene gesellschaftliche Diskurse ein. Sind Netzwerke für alles gut? Netzwerke lassen sich sowohl im Kontext von Globalisierung als auch von Regionalisierung positionieren oder sowohl mit der Individualisierungsthese als auch mit einem zunehmenden Kooperationsbedarf verbinden. Und dennoch sind Netzwerke nicht gänzlich neu. Diese hat es „auch zu anderen Zeiten und in anderen Räumen gegeben, aber das neue informationstechnologische Paradigma schafft die materielle Basis dafür, dass diese Form auf die gesamte gesellschaftliche Basis aufgreift und sie durchdringt.“ (Castells 2001, S. 527). Netzwerke bieten eine veränderte Form der sozialen Organisation von Gesellschaft, die einerseits durch gesellschaftliche Megatrends begünstigt wird und andererseits diese Entwicklungen nochmals verstärkt.<sup>3</sup> Bullinger/ Nowak stellen fest, dass der „historische Prozess der Vergesellschaftung durch Berufsrollen und Mitgliedschaften in Vereinen und anderen gesellschaftlichen Organisationen das Individuum in einer Vielzahl sozialer Netzwerke oder Figurationen agieren lassen, die sich im Laufe der Geschichte ändern.“ (Bullinger/ Nowak 1998, S. 27) Allerdings kann auch Skepsis dahingehend geäußert werden, dass eine derartige Durchdringung weite gesellschaftliche Kreise erfasst bzw. erfassen kann oder mehr oder weniger versteckt zu einer Abgrenzung bestimmter gesellschaftlicher Kreise führt. Diese Skepsis sei schon angebracht, wenn der (jederzeitige) Zugriff auf einen Computer als Zugang zu Netzwerken notwendig ist.<sup>4</sup> Ebenso sei auch Skepsis dahingehend geäußert, dass mit Netzwerken eine verän-

---

Medienberufen. WISLOK steht für Wissensforum als Instrument der Lernortkooperation. Vgl. hierzu auch die Beiträge von Dilger, Strahler und Tiemeyer in diesem Band.

<sup>3</sup> Die Veränderung von Castells in der griffigen Formel zusammengefasst, dass mit Netzwerken eine Macht der Ströme entsteht und die Ströme der Macht ablöst (Castells 2001, S. 527).

<sup>4</sup> Die Anfangsphase im Modellversuch Wislok war beispielsweise an allen Schulen mit der Herstellung einer informationstechnologischen Ausstattung verbunden, vgl. Dilger/ Kremer 2001.

derte gesellschaftliche Ordnung erzeugt wird. Netzwerkstrukturen können so dazu beitragen, dass notwendige gesellschaftliche Probleme nicht wirklich aufgenommen werden und so die Veränderung darin besteht, dass Akteure sich in Netzwerke einbringen und nicht einen Erneuerungsprozess aufnehmen. Gerade für Kooperationen in der beruflichen Bildung scheint dies eine wichtige zukünftige Gestaltungsfrage zu sein. Behindern Netzwerke nicht die grundständige Revision einer Lehreraus- und -weiterbildung? Damit können die folgenden beiden Thesen mit den weiterführenden Fragen bestimmt werden:

- **Qualifizierungsnetzwerke als natürliche Lernumgebung in einer Netzwerkgesellschaft!**

*Ausgewählte Fragestellungen:*

Welche Mechanismen, Kriterien etc. regeln den Zugang zu Netzwerken?

Unter welchen Konstellationen entstehen Netzwerke?

Was führt zur Auflösung von Netzwerken?

Welche neuen veränderten Strömungsmächte entstehen?

Wie sind Menschen auf das Leben in einer so genannten Netzwerkgesellschaft vorzubereiten?

- **Netzwerk als Instrument zur Etablierung des Bestehenden!**

*Ausgewählte Fragestellungen:*

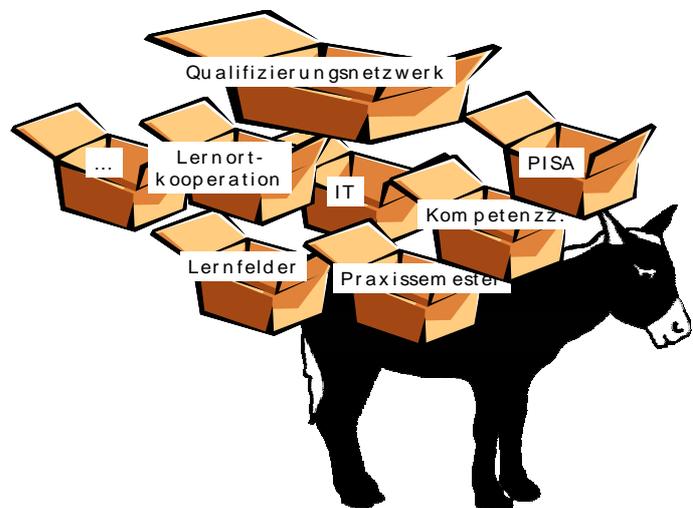
Wie verbinden sich Netzwerke mit bestehenden gesellschaftlichen Strukturen?

Wie können Netzwerke durch bestehende Strukturen gelenkt werden?

Welche Handlungsspielräume haben Akteure in Netzwerken?

### 3 Die Last der Innovationen oder zur Notwendigkeit von Netzwerken

In der beruflichen Bildung wird (immer wieder neu) ein erheblicher Reformbedarf artikuliert. Dies zeigt sich u. a. durch die Bemühungen zur Einführung lernfeldstrukturierter Curricula, veränderter Formen der Lehrerbildung, Maßnahmen zur Verbesserung der Lernortkooperation in der dualen Ausbildung, der Einführung teilautonomer Schulen oder der Nutzung neuer Technologien auf didaktischer



und organisatorischer Ebene. Diese Liste könnte problemlos fortgeführt werden. An verschiedenen Stellen wird darauf verwiesen, dass der ausgelöste Reform- und Innovationsdruck kaum zu bewältigen ist.<sup>5</sup> Aus Sicht der Betroffenen mögen sich viele Lehrkräfte wie ein 'Esel' fühlen, den man mit vielfältigen innovativen Entwicklungen beladen kann. Die Last der Innovationen wird zwar an Schulen herangetragen, jedoch wird diese Last dort oftmals nur geringfügig bewegt. Der Betrieb stockt einfach. Mit anderen Worten: Innovationen werden nicht in die Praxis überführt. Andere Lehrkräfte hingegen sehen die Last als eine gut zu schulternde Aufgabe, die bereitwillig aufgenommen und (im Sinne eigener Entwicklungsvorstellungen) umgesetzt wird.<sup>6</sup> Das Bild des 'Esels' könne nun dazu genutzt werden, alte wechselseitige Beschuldigungen aufzunehmen und auf diesem Wege nach einfachen Erklärungsansätzen für den unterschiedlichen Umgang mit Veränderungen hinweisen. Dies soll an dieser Stelle nicht erfolgen, wobei die Bemerkung erlaubt sei, dass beide Verhaltensformen durchaus nachvollziehbar sein können. Ohne an dieser Stelle der Frage weiter nachzugehen, ob sich die Innovationsbereitschaft in berufsbildenden Schulen erheblich verändert hat, kann festgestellt werden, dass momentan erhebliche Anforderungen an berufsbildende Schulen gestellt werden und diese auch zu einer Veränderung der Tätigkeitsfelder von Lehrkräften führen. Im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula kann festgestellt werden, dass diese mit einer Erweiterung bzw. Verschiebung des Tätigkeitsfeldes von Lehrkräften verbunden ist (vgl. hierzu Kremer 2003, S. 282, Kremer/ Sloane 2000). Die Gestaltung des Veränderungsprozesses kann für die Lehrkraft selbst als komplexer Lern- und Entwicklungsprozess interpretiert werden. Die Gestaltung derartiger Prozesse zeigt sich als komplexe und nur sehr begrenzt steuerbare Aufgabenstellung. Die Implementation von Veränderungen in der beruflichen Bildung kann kaum verordnet bzw. vorweggenommen werden. Nicht der Produzent didaktischer Theorien entscheidet über die Form der Anwendung, sondern der Anwender selbst kann als mächtiger Partner in der Form gesehen werden, dass von dieser Seite über die Rezeption eine Neu-Entwicklung der Theorie vorgenommen wird. Die Umsetzung von Neuerungen erfordert Weiterbildungsprozesse von Lehrkräften im Voraus. Aller-

---

<sup>5</sup> Vgl. hierzu u. a. die pointierte Darstellung von Dubs 2003, S. 3: „In letzter Zeit beobachte ich bei Vorträgen oder an Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen zwei Dinge, die mir entweder früher weniger aufgefallen sind, oder die heute viel prägnanter zum Ausdruck kommen: Erstens lässt die Innovationsbereitschaft vieler Lehrpersonen deutlich nach ('nur nicht schon wieder etwas Neues'). Tief betroffen hat mich beispielsweise kürzlich die Antwort verschiedener Schulleitungen auf die Bitte um Mitwirkung in einem kleinen Schulversuch gemacht. Sie lehnten mit der Begründung ab, sie hätten ihrer Lehrerschaft versprochen, sie in nächster Zeit in keiner Weise mehr mit Innovationen und Untersuchungen zu belasten, damit sie sich wieder einmal richtig dem Unterricht und ihren Schülern widmen könnten. Zweitens meine ich eine zunehmende Skepsis vieler Lehrkräfte und auch von Mitarbeitenden in der Bildungsverwaltung gegenüber Erkenntnissen der Erziehungswissenschaften zu erkennen.“

<sup>6</sup> Vgl. z. B. hinsichtlich des heterogenen Umgangs von Lehrkräften mit lernfeldstrukturierten Curricula Kremer 2002, S. 252ff.

dings ist fraglich, ob derartige Weiterbildungen in traditioneller Form im Vorfeld erfolgen können oder nicht andere Lernformen für Lehrkräfte zu implementieren sind.<sup>7</sup> Kremer weist darauf hin, dass die Implementation didaktischer Theorien selbst als didaktische Problemstellung gekennzeichnet werden kann. Die Möglichkeiten und Grenzen, die Arbeitsumgebungen zur Gestaltung didaktischer Innovationen bieten, entscheiden erheblich über den Erfolg von Innovationsbemühungen. Der Innovationsprozess kann als komplexer Lern- und Entwicklungsprozess interpretiert werden. Damit gewinnen neben Fragen der Produktion und Präsentation didaktischer Theorien auch Kriterien zur Gestaltung komplexer Lern- und Arbeitsumgebungen Relevanz für die Gestaltung von Innovationsprozessen (vgl. hierzu vertiefend Kremer 2003, S. 336ff.). Dieser Zusammenhang wird in der folgenden Abbildung nochmals dargelegt:

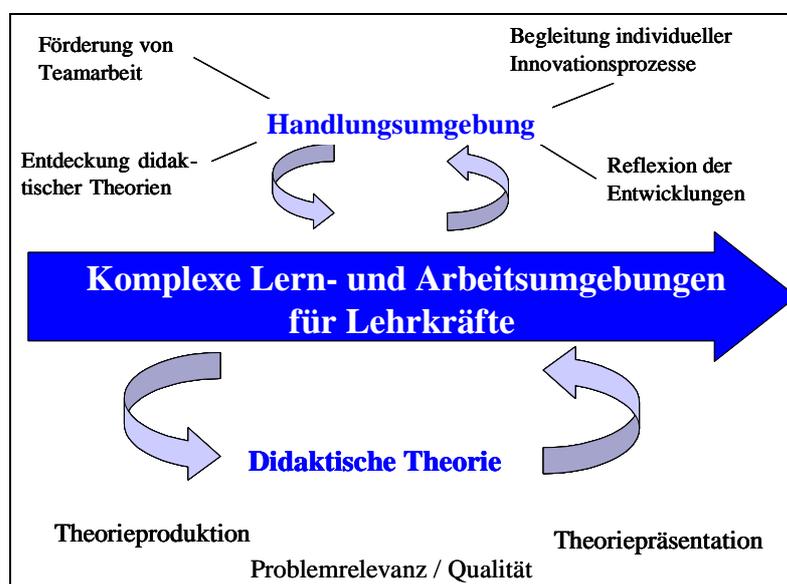


Abb. 2: Komplexe Lern- und Arbeitsumgebungen für Lehrkräfte

Offen bleibt momentan die folgende Frage: Können Qualifizierungsnetzwerke Potenziale bieten, um den notwendigen Weiterbildungsbedarf aufzunehmen und zu unterstützen oder sind Qualifizierungsnetzwerke als zusätzliche Anforderung an Lehrkräfte zu verstehen, die eine weitere Last darstellen?

Es ist so auch aus Sicht der Bildungspraxis durchaus verständlich, dass Qualifizierungsnetzwerke hinsichtlich der Verwendung nicht einheitlich aufgenommen werden, sondern unterschiedlich interpretiert werden. Qualifizierungsnetzwerke beruhen häufig nicht auf formellen Verträgen oder ähnlichen Grundlagen, sondern Vertrauen, Kooperation, interdependente Beziehungen und gemeinsame

<sup>7</sup> Vgl. Dubs 2003, S. 5: „Wenn zudem der Einführung solcher schulgestalterischer Konzepte keine zielgerichtete Weiterbildung vorausgeht, und sie nach ihrer Etablierung nicht zum festen Bestandteil der Lehrergrundbildung werden, verschärft sich die Problematik nochmals.“

Interessenslagen können als Basis von Netzwerken bezeichnet werden (vgl. hierzu beispielsweise Jütte 2002, S. 23ff). Netzwerke weisen damit aber auch eine gewisse Störanfälligkeit auf, wenn einzelne Akteure sich nicht mehr an Interaktionsprozessen beteiligen oder ganz aus dem Netzwerk aufgrund beruflicher Beteiligungen ausscheiden. Netzwerke können so die wichtige Aufgabe unterstützen, dass Generierung und Austausch von Wissen im Innen- und Außenverhältnis erfolgen kann. Kritisch kann hingegen festgestellt werden, dass Qualifizierungsnetzwerke als überaus störanfällige Felder angesehen werden können, die durch personelle Veränderungen oder veränderte Aufgabenstellungen zur Auflösung führen können. Im Kontext dieser eher allgemeinen Diskussion können die folgenden drei Thesen aufgestellt werden:

- **Qualifizierungsnetzwerke überschreiten (System-)Grenzen und sind störanfällige didaktische Felder!**

Qualifizierungsnetzwerke bieten die Möglichkeit, dass bestehende Kooperationsformen erweitert und differenziert werden und damit auch neue problemorientierte Interaktionsfelder entstehen können.<sup>8</sup> Oder ist es nicht doch notwendig, dass Qualifizierungsnetzwerke auf bestehenden Verbindungen aufsetzen? Dies mag damit zusammenhängen, dass so Netzwerken nicht nur explizit eine Aufgabe zugewiesen wird, sondern diese dann über die 'gemeinsame' Wissensbasis bereits existiert. Andererseits wäre zu fragen, wie kann eine Aufgabe in verschiedenen 'Systemen' Bedeutung besitzen? Ebenso wäre in diesem Kontext klärungsbedürftig, welche Lebensdauer haben Netzwerke und welche Aufgabenstellungen sollen von Netzwerken bewältigt werden?

- **Die Entwicklung von Qualifizierungsnetzwerken wird durch die Bereitstellung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in Bildungsorganisationen unterstützt!**

Netzwerkstrukturen können erheblich durch neue IuK-Technologien unterstützt werden. Dies besitzt auch Gültigkeit für Bildungsorganisationen. Dementsprechend ist eine IuK-Infrastruktur zur Verfügung zu stellen, die den Wissensaustausch mit den verschiedenen Akteuren ermöglicht. Es kann hier nicht darum gehen, eine einheitliche Plattform zu generieren. Außerdem sind Informations- und Kommunikationstechnologien auf den jeweiligen Bedarf anzupassen. Dies verlangt jedoch, dass von Seiten der Bildungsinstitution der

---

<sup>8</sup> Lewin bezeichnet bezugnehmend auf Einstein „eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die als gegenseitig voneinander begriffen werden“ (Lewin 1982, S. 377 als ein Feld. Eine derartige Verwendung des Feldbegriffs hebt damit eine (notwendige) ganzheitliche Betrachtung hervor. Sloane kennzeichnet pädagogische Felder in Anlehnung an Lewin und Winnefeld auch als multivariable Faktorengefüge. Didaktische Felder stehen demgemäß in einem interdependenten Zusammenhang. Winnefeld versteht didaktische Felder mit dem Kennzeichen der Vieldimensionalität und Komplexität (vgl. Sloane 1983, S. 183, Winnefeld 1957, S. 32).

Bedarf bestimmt werden kann. Die folgenden Fragen deuten die Problematik nochmals an:

Wer ist für die Bereitstellung einer IuK-Plattform verantwortlich?

Welche Anforderungen stellen sich an die Plattform, z. B. Zugang, Bedienerfreundlichkeit etc.?

Wie kann mit Schnittstellenproblemen in der beruflichen Bildung (z. B. zwischen Schule und Betrieb) umgegangen werden?

Wer legt Nutzungsformen und damit auch den Bedarf neuer Technologien fest?

Welche Standards sollen eingehalten werden?

- **Qualifizierungsnetzwerke können als Keimzelle eines Wissensmanagements dienen!**

Mit dieser Aussage ist die These verbunden, dass in der beruflichen Bildung eine Professionalisierung des Umgangs mit Wissen notwendig erscheint. Eine zentrale Problemstellung scheint die Überführung individuellen Wissens in kooperatives Wissen zu sein und gleichermaßen der Austausch von Informationen. Damit einher stellt sich die Anforderung, dass in Schulen Teamstrukturen aufgebaut werden sollen. Kann dies möglicherweise durch Netzwerkstrukturen erreicht werden und können diese einen ausreichenden Wissensfluss sicherstellen oder ist damit nur ein Wissensaustausch in einzelnen Zirkeln erreicht?

Zusammenfassend kann die Annahme aufgestellt werden, dass Qualifizierungsnetzwerke einen erheblichen Beitrag zur Modernisierung beruflicher Bildung leisten können. Jedoch stellt sich damit auch direkt die Frage nach einer Präzisierung, welche unterschiedlichen Formen von Qualifizierungsnetzwerken differenziert werden können. Qualifizierungsnetzwerke können beispielsweise der schulinternen Lehrerfortbildung dienen, der Entwicklung regionaler Bildungsangebote oder der kooperativen schulnahen Curriculumentwicklung. An dieser Stelle sollen nur einige Gestaltungsmerkmale abschließend angeführt werden:

- Art der Aufgabenstellung (curriculare, organisatorische oder didaktische Aufgabenstellung).
- Form der Zusammenarbeit (Informationsaustausch, Koordination von Aktivitäten oder Kooperation).
- Herkunft der Akteure (Abteilung, Schule, Betriebe, Bildungsadministration).
- Größe der Netzwerke (Zahl der Akteure).

## 4 Didaktische Gestaltung von Qualifizierungsnetzwerken

Diettrich/ Meyer-Menk verstehen Netzwerke als eine spezifische Form offenen Lernens, „d. h. als ein Spezialfall des Lernens in informellen Prozessen, bzw. an (Lern-)Orten, die nicht primär dem Ziel des Lernens verpflichtet sind“ (vgl. Diettrich/ Meyer-Menk 2002, S. 2).<sup>9</sup> Ebenso wurde bereits darauf hingewiesen, dass Qualifizierungsnetzwerke besonders gut funktionieren, wenn sie auf 'gewachsene Strukturen' aufsetzen und nicht vollständig neu eingerichtet werden. Dies deutet schon auf eine wichtige Differenzierung hin. Qualifizierungsnetzwerke können so eine langfristige Plattform zur Initiierung, Aufnahme, Durchführung und Kontrolle von Lern- und Arbeitsprozessen bieten. Die Verbindung zwischen den Akteuren muss nicht jederzeit aktiv sein, jedoch bei Bedarf unproblematisch von den Akteuren abrufbar sein. Qualifizierungsnetzwerke können demgemäß als Auseinandersetzung- und Anregungsforum interpretiert werden. Damit scheint ein erheblicher Unterschied zu vielen komplexen Lehr-Lernarrangements vorzuliegen. Qualifizierungsnetzwerke bedürfen einer Verankerung in der jeweiligen Arbeitsumgebung der Akteure und bieten dort eine Erweiterung der Lernmöglichkeiten. Lernen findet im jeweiligen Handlungsfeld statt. Qualifizierungsnetzwerke bieten beispielsweise die Möglichkeit, eine Öffnung nach außen zu erreichen und Schnittstellen zu anderen Feldern anzubieten. Qualifizierungsnetzwerke können nun aber auch nicht als alleinige Lern- und Arbeitsform gesehen werden, da eine weitergehende und vertiefende Bearbeitung in anderen Formen notwendig ist. Netzwerke können gewissermaßen die Halteseile bieten, um komplexe Aufgabestellungen aufnehmen zu können. Problematisch ist es jedoch, die richtigen Halteseile und Verbindungen bzw. Interaktionen zu schaffen. Auch wenn in Netzwerken eine gewisse Interessenhomogenität vorliegt, besteht dennoch Freiraum unterschiedliche Vorstellungen, Arbeitsformen, Erfahrungen oder auch Ziele einzubringen bzw. zu verfolgen. Netzwerke bieten so eine ideale Plattform zur Unterstützung und Auslösung selbst gesteuerter Lern- und Arbeitsprozesse. Damit stellt sich jedoch auch die Schwierigkeit, in welcher Form sich Netzwerke einrichten und lenken lassen. Oder was ist zu tun, wenn sich Netzwerke von selbst nicht aufrechterhalten. Wriebe weist im Kontext der Unternehmensführung auf das Konzept der Kontextsteuerung hin. In diesem Konzept wird

---

<sup>9</sup> Diettrich/ Meyer-Menk stellen die folgende Aspekte zur Kennzeichnung von Netzwerken aus didaktischer Sicht zusammen, „dass

- die hier betrachteten Lernprozesse z. T. informell, erfahrungsorientiert und z. T. unbewusst ablaufen,
- Lernende dafür aber keine formalen Abschlüsse erhalten und möglicherweise ihre Lernprozesse nicht beschreiben können,
- didaktisch-curriculare Strukturen als 'Indizien' für einen Kompetenzaufbau nur begrenzt vorhanden sind
- und damit die Frage der Bilanzierung von Kompetenzen durch Instrumente und Verfahren, die am Individuum ansetzen, neben der Frage der Kompetenzentwicklung (Lernorte, Lernzeiten, Methoden etc.) eine zunehmende Bedeutung erhalten.“

das Steuerungsinstrument der Anweisung vermehrt durch das Instrument der Kontextsteuerung ersetzt. In der folgenden Übersicht werden in Anlehnung an Wriebe Komponenten der Kontextsteuerung aufgezeigt:

Komponenten der Kontextsteuerung	Mittel / Kriterien / Autonomie
Selektionspolitik	Loyalität, Reputation, bestehende Handlungsspielräume, Auswahl von Kommunikationspartnern, Beteiligung an Entscheidungen, Personal-Politik.
Framing	Schaffung von Netzwerkpositionen, Einräumung von Verantwortung, Ressourcenverteilung/-abhängigkeiten.
Indirekte Erfolgssteuerung	Verteilung von Aufgaben, Verteilung von Risiken, Einräumung von Nutzungsrechten.
Kompetenzmanagement und Informationspolitik	Verbindung von Spezialkenntnissen und Kernkompetenzen, Kooperationskonzept.
Kommunikationspolitik im Netz	Sozialisierungs- und Gruppendruck, Systemidentität.

Abb. 3: Ausgewählte Komponenten der Kontextsteuerung (leicht verändert entnommen aus Wriebe 2001, S. 45).

Die Einbindung in und Nutzung von Netzwerken als Lernumgebung von Lehrkräften stellt damit nicht nur an die Lehrkräfte neue Anforderungen, sondern auch an die Führungskräfte in berufsbildenden Schulen stellen sich neue Anforderungen, da erkennbar wird, dass funktionierende Netzwerkstrukturen eine Rückbindung an andere Ablaufprozesse haben und nicht isoliert von diesen betrachtet werden können.

- **Qualifizierungsnetzwerke sind in eine (komplexe) Lern- und Arbeitsumgebung einzubinden!**

*Ausgewählte Fragestellungen:*

Welchen Stellenwert haben Qualifizierungsnetzwerke in der Arbeitsumgebung von Lehrkräften?

Welche Formen der Verankerung können in Schulen umgesetzt werden?

Welcher Veränderungen bedarf die Arbeitsumgebung von Lehrkräften?

- **Qualifizierungsnetzwerke bieten besondere Potenziale zur Individualisierung, Situierung und Kooperation!**

*Ausgewählte Fragestellungen:*

Welche Kooperationsformen finden in Qualifizierungsnetzwerken Anwendung?

Wie können die Potenziale ausgeschöpft werden?

Wie können Potenziale durch die Akteure erkannt werden?

Welche Sozialformen kommen in Qualifizierungsnetzwerken zur Anwendung?

Wie kann eine Erfolgskontrolle von Qualifizierungsnetzwerken eingerichtet werden?

- **Qualifizierungsnetzwerke bedürfen einer systematischen (Weiter-)Entwicklung und Implementation – die Steuerung und Lenkung von Qualifizierungsnetzwerken bereiten erhebliche Probleme!**

*Ausgewählte Fragestellungen:*

Welche Formen des Managements (resp. der Pflege) von Qualifizierungsnetzwerken sollen eingerichtet werden?

Wie können Qualifizierungsnetzwerke eine Institutionalisierung erfahren?

Welche Kontexte können beeinflusst werden? Welche Kontexte können nicht beeinflusst werden?

## 5 Akteure in Qualifizierungsnetzwerken

Grundsätzlich können Personen, Abteilungen, Organisationen etc. als Knotenpunkte in Netzwerken fungieren. Das Agieren in Netzwerkstrukturen erfolgt in der Regel kaum angeleitet, sondern muss selbsttätig durch die betroffenen Akteure gestaltet werden. Damit stellen sich im Gegensatz zu anderen Formen des Lernens und Arbeitens neue Anforderungen an die einzelnen Personen. Offen bleibt, ob die Gestaltung von Netzwerken eine Professionalisierung einzelner Personen bedarf, oder ob alle Personen in Netzwerken agieren müssen.

- **Qualifizierungsnetzwerke werden durch Interaktionen der Akteure mit Leben erfüllt!**
- **Qualifizierungsnetzwerke werden getragen von selbst gesteuerten Lern- und Arbeitsprozessen!**
- **Akteure bedürfen Handlungsfreiräume in Qualifizierungsnetzwerken und Umsetzungsfreiräume in den jeweiligen Organisationseinheiten. – Im Anwendungszusammenhang entscheidet sich die Kraft von Qualifizierungsnetzwerken!**

Diese Thesen wurden im Workshop weitgehend bestätigt. Dennoch stellen sich vielfältige Gestaltungsfragen. Netzwerke lassen sehr unterschiedliche Interaktionsformen zu, so z. B. face-to-face Kommunikation oder Formen synchroner Kommunikation, Austausch von Informationen per Newsletter oder Email, Verteilung von Texten. Die Vor- und Nachteile bzw. Anwendungsformen einzelner Interaktionsformen sind noch genauer zu bestimmen, es können allenfalls aus anderen (sozialen) Netzwerken Erfahrungen übertragen werden, ob diese auch Gültigkeit für Lernprozesse in Qualifizierungsnetzwerken besitzen darf zumindest bezweifelt werden. Ebenso ist weiterhin klärungsbedürftig, welche Kompetenzen Akteure besitzen sollten, um in Netzwerkstrukturen agieren zu können, um diese als Lerngelegenheit aufnehmen zu können. Damit rückt jedoch auch die Frage in den Vordergrund, welche Lernpotenziale ein Netzwerk bietet und wie dieses jeweils dargeboten werden kann. Dies kann vermutlich nur durch die einzelnen Akteure beantwortet werden und nicht in allgemeiner Sicht.

## **6 Ausblick: Der Weg zur Realisation**

Einmal mehr zeigt sich, dass es erhebliche Probleme bereitet eine fruchtbare Idee in der beruflichen Bildung zur Umsetzung zu führen. Auch wenn der Netzwerkansatz keinesfalls als neu gekennzeichnet werden kann und Netzwerke auch in der beruflichen Bildung in vielfältigen Formen vorzufinden sind, scheinen einerseits ein theoretisch-konzeptionelles Problem und andererseits ein praktisch-gestaltender Problembereich vorzuliegen. Diese beiden Bereiche sind nach meiner Auffassung auch nicht einfach zu trennen, da sie sich wechselseitig bedingen. Auf theoretisch-konzeptioneller Sicht zeigen die Fragestellungen, dass Netzwerkformen, -potenziale und Handlungsformen der Akteure aus didaktischer Sicht genauer zu bestimmen sind. In diesem Kontext wäre ebenso zu fragen, ob es sich um ein Qualifizierungs-, Bildungs- oder/und Lernnetzwerk handelt. Ebenso sind Abgrenzungen zu Kooperationsformen in der beruflichen Bildung oder komplexen Lehr-Lernarrangements herzustellen. Aus praktisch-gestaltender Sicht sind Fragen der Umsetzung einzelner Netzwerkformen, der Einrichtung von Netzwerken, aber auch der Lebensdauer von Netzwerken genauer zu bestimmen. Abschließend sollen vier Bereiche aufgenommen werden, die im Rahmen der Gestaltung von Netzwerken bedeutsam sind:

- *Bestimmung der Ausgangsbedingungen*  
Es wurde deutlich, dass die Einrichtung von Netzwerken nicht losgelöst von bestehenden Kooperationsformen resp. Vernetzungsformen erfolgen kann. Daher ist es notwendig, dass diese zu Beginn aufgenommen werden und bei der Einrichtung bzw. Weiterentwicklung genutzt werden. Gleichmaßen ist es wichtig, die Voraussetzungen der Akteure zu betrachten, da es um eine Vernetzung der Akteure geht. Besondere Bedeutung haben die bisherigen Arbeitserfahrungen und -vorstellungen der Akteure. Auch diese können nicht

durch Vernetzungsformen einfach umgestellt werden. Das Agieren in Netzstrukturen kann einen schwierigen Lernprozess für verschiedene Akteure darstellen.

- *Schaffung einer Infrastruktur*  
Die Schaffung einer Infrastruktur sollte darauf abzielen, die Verbindungen zwischen den Akteuren herzustellen bzw. den Informationsfluss fließen zu lassen. Neben der Bereitstellung und Einrichtung einer informationstechnologischen Basis, gilt es jedoch auch Netzwerke über traditionelle Interaktionsformen zu fördern und diese zu ermöglichen. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass Zeitfenster zur Zusammenarbeit geschaffen werden. Ebenso ist es notwendig, räumliche Bedingungen herzustellen, die eine Vernetzung ermöglichen.
- *Integration in Aufbau- und Ablaufstrukturen*  
Qualifizierungsnetzwerke transportieren nicht automatisch Informationen in andere organisatorische Bereiche. Dies bedeutet, dass Qualifizierungsnetzwerke nicht konträr zu Aufbau- und Ablaufstrukturen eingerichtet werden können, sondern in diese integriert werden müssen. Entscheidungen, Vereinbarungen müssen auch Handlungsrelevanz gewinnen können und nicht nur zwischen den verschiedenen Arbeitseinheiten verhandelt werden dürfen. Auch wenn Aufbau- und Ablaufstrukturen zu Beginn als Rahmenbedingungen betrachtet werden können, sind diese auf Dauer als gestaltbare Größen zu interpretieren, die an die veränderten Strukturen durch die Netzstrukturen anzupassen sind.
- *Mix verschiedener Interaktionsformen*  
Auch wenn Netzwerkstrukturen durch neue Technologien unterstützt werden, bedeutet dies nicht, dass damit andere Interaktionsformen keine Bedeutung mehr besitzen. Es geht darum, die verschiedenen Interaktionsformen zu kombinieren und in einem Zusammenspiel zu sehen und nicht darum einzelne Interaktionsformen isoliert zu betrachten.

## Literatur

- Bullinger, H./ Nowak, J. (1998): Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung für soziale Berufe, Freiburg i. B.
- Castells, M. (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Teil 1 der Trilogie Das Informationszeitalter. Opladen 2001.
- Dobischat, R. (1999): Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerke zwischen Betrieben und überbetrieblichen Weiterbildungsträgern - eine Allianz mit Zukunft. In: [www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/dobischat99\\_01.doc](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/dobischat99_01.doc) (Stand 15. 06. 2002)

- Dehnbostel, P. (2001): *Netzwerkbildungen und Lernkulturwandel in der beruflichen Weiterbildung. Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung?* In: *GdWZ*, Heft 3, S. 104-106.
- Diettrich, A./ Meyer-Menk, J. (2003): *Berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – Ansatzpunkte zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung.* In: *bwp@* Ausgabe Nr. 3, online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe3/diettrich\\_meyermenk\\_bwpat3.html](http://www.bwpat.de/ausgabe3/diettrich_meyermenk_bwpat3.html) (Stand 29. 09. 2003).
- Diettrich, A./ Jäger, A. (2002): *Lernen in regionalen Netzwerken – Konzeptionelle Überlegungen und praktische Erfahrungen.* *Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«*, Heft 33, S. 45-70.
- Dilger, B./ Kremer, H.-H. (2001): *Informationen zum Modellversuch WISLOK, Wirtschaftspädagogische Beiträge Paderborn Heft 3, Paderborn 2001* (vgl. auch <http://wiwi.uni-paderborn.de/wiwi1/index.html>).
- Dubs, R. (2003): *Editorial: Ermüdung und Gleichgültigkeit im schulischen Alltag: Die Verantwortung der Politik und der Wissenschaft.* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 1, S. 3-9.
- Faulstich, P./ Zeuner, C. (2001): *Kompetenznetzwerke und Kooperationsverbände in der Weiterbildung.* In: *Grundlagen der Weiterbildung*, Heft 3, S. 100-103.
- Gramlinger, F. (2002): *Lernen in Netzen - Chancen, Probleme, Potenziale.* In: *bwp@* Sonderausgabe Nr. 2a, online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe2a/gramlinger\\_bwpat2a.html](http://www.bwpat.de/ausgabe2a/gramlinger_bwpat2a.html) (Stand 29. 09. 2003).
- Hellmer, F./ Friese, Ch./ Kollros, H./ Krumbein, W. (1999): *Mythos Netzwerke. Regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel.* Berlin.
- Jansen, D./ Schubert, K. (Hrsg.) (1995): *Netzwerke und Politikproduktion. Konzepte, Methoden, Perspektiven.* Marburg.
- Jütte, W. (2002): *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften,* Bielefeld.
- Klimecki, R. G./ Thomae, M. (2000): *Interne Netzwerke zur Entwicklung organisationalen Wissens.* In: *Personal* Heft 11, S. 588-590.
- Klimecki, R. G./ Thomae, M. (2002): *Wissensmanagement: Neue Herausforderungen für das Personalmanagement.* In: Bleicher, K./ Berthel, J. (Hrsg.): *Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft.* Frankfurt, S. 263 – 278.
- Kremer, H.-H./ Sloane, P. F. E. (2001): *Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept.* Paderborn.
- Kremer, H.-H. (2003): *Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula.* Paderborn.
- Lewin, K. (1982): *Kurt-Lewin-Werkausgabe; Bd. 6 Psychologie der Entwicklung und Erziehung* (Hrsg.: Weinert, F. E./ Gundlach, H.) Bern/ Stuttgart.

- Schenk, M. (1995): Soziale Netzwerke und Massenmedien. Untersuchungen zum Einfluss der persönlichen Kommunikation. Tübingen.
- Sloane, P. F. E. (1983): Theoretische und praktische Aspekte der Zielbestimmung: eine Darstellung an Hand der Zielbestimmung für die pädagogische Weiterbildung von nebenberuflichen Lehrkräften in der beruflichen Weiterbildung. Düsseldorf.
- Wegge, M. (1996): Qualifizierungsnetzwerke – Netze oder lose Fäden? Ansätze regionaler Organisation beruflicher Weiterbildung. Opladen.
- Weyer, J. (Hrsg.) (2000): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München.
- Winnefeld, F. u. Mitarbeiter (1957): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Beiheft der Zeitschrift Schule und Psychologie, Heft 7, München/ Basel.
- Wriebe, C. M. (2001): Netzwerkstrategien als symbiotische Kooperationen: eine konzeptionelle, effizienztheoretische und kartellrechtliche Analyse. Frankfurt a. M.

***Bildungsnetzwerke und Qualifizierungsnetzwerke in beruflichen Schulen – Konzepte und Gelingensbedingungen***

---

## **1 Erfahrungshintergrund**

Die folgenden Überlegungen fußen auf Erfahrungen, die in dem im Juli 2003 zu Ende gegangenen BLK-Modellversuch ANUBA (<http://www.anuba-online.de>) gesammelt wurden. ANUBA steht für Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken in der beruflichen Bildung. Ausgewählte Schulen aus Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen unter Führung der jeweiligen Landesinstitute in Kooperation mit den Universitäten Köln und St. Gallen verfolgten das Ziel, Bildungsnetzwerke aufzubauen und zu nutzen. Dabei wurden zwei länderspezifische Projektbereiche (NRW: Kooperative Ausgestaltung offener Lernfeldcurricula; NI: Kooperative Entwicklung von Zusatzqualifikationsmodulen) sowie ein gemeinsamer, länderübergreifender Projektbereich, nämlich die Entwicklung und Erprobung einer Lehrerfortbildung für die Arbeit in Bildungsnetzwerken, durchgeführt.

Qualifizierungsnetzwerke, wie sie in CULIK angelegt sind, zielen auf die Vernetzung der Lehrkräfte untereinander. Sie fokussieren die Innensicht auf Lehr-/Lernprozesse und unterstützen Schulentwicklungs- und Teamprozesse. Im Bildungsnetzwerk ANUBA ist dagegen in erster Linie die Außensicht auf Abstimmungsprozesse in Lernortkooperationen konstitutiv. Die Innensicht wird durch die Kompetenzbeschreibung und Personalentwicklungsmaßnahme zum „Bildungsnetzwerker“ hervorgehoben. Verbunden werden beide Ansätze durch die Lernfeldorientierung in der beruflichen Bildung und den zielgerichteten Einsatz internetgestützter Werkzeuge.

## **2 Gelingensbedingungen aus ANUBA als mögliche, handlungsleitende Hinweise für die Arbeit in CULIK**

Als wichtige Gelingensbedingungen haben sich in der Arbeit des BLK Modellversuchs ANUBA herausgestellt, die auch in CULIK ihre Bedeutung haben könnten:

## **2.1 Die Beachtung der zentralen Ansprüche und Interessen der Stakeholder bildet eine wesentliche Einflussgröße für ein Gelingen des Ergebnistransfers!**

Bereits in der Auslösephase für ein Bildungsnetzwerk bzw. in Projektinitiativen für Bildungsnetzwerke werden wesentliche Voraussetzungen für den späteren Erfolg gelegt. Im Vorfeld zu Initiativen für den Aufbau von Bildungsnetzwerken wurden deshalb im Rahmen des ANUBA-Projektes in jedem Anwendungsfall detaillierte Stakeholderanalysen vorgenommen und ein konsequentes Stakeholdermanagement betrieben. Stakeholder sind in beruflichen Bildungsnetzwerken insbesondere verschiedene Betriebe der Region: Klein- und Großbetriebe sowie aus unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen (Industrie, Handwerk). Dabei muss die regionale Struktur eine besondere Berücksichtigung finden. Hinzu kommen unterschiedliche Bildungsstätten (Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe, überbetriebliche Bildungsstätten, allgemeinbildende Schulen usw.).

## **2.2 Die Bildungsgangleitungen müssen bei der Ausgestaltung lernfeldorientierter Curricula auf Lernortkooperation setzen!**

Gerade für die Bildungsgangplanung und die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes sind regionale Bildungsnetzwerke sehr hilfreich. Ein Musterbeispiel für die Notwendigkeit der Lernortkooperation stellt die Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne dar. Für die Konkretisierung vor Ort müssen berufliche, gesellschaftliche und individuell bedeutsame Handlungszusammenhänge analysiert und in Lernsituationen umgesetzt werden. Diese Umsetzung geschieht am besten in Kooperation zwischen den beteiligten Lernorten. Lösungen hierfür wurden in den NRW-spezifischen ANUBA-Teilprojekten, die auf die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Medienberufen konzentriert waren, erarbeitet und stellen als „Best-Practice-Beispiele“ sowie durch sorgfältig dokumentierte Lehr-/Lernmodule (zum Beispiel auch für das Online-Lernen geeignet) auch eine wertvolle Unterstützung zur Übertragung auf andere Berufsfelder dar.

## **2.3 Eine geeignete Infrastruktur, insbesondere durch entsprechende Informations- und Kommunikationstechnologien muss bereitgestellt werden!**

Das erfolgreiche Arbeiten in Bildungsnetzwerken bedarf ergänzend auch der Schaffung einer geeigneten Arbeitsumgebung für Lehrkräfte. Nur so können die in ANUBA beschriebenen Aufgaben optimal wahrgenommen werden. Das Prinzip des lebenslangen Lernens gilt auch für Lehrer. Fortbildung muss zu einem integralen Bestandteil des Lehrberufs werden und neben fachlicher und systemischer Fortbildung auch Fortbildung für das Agieren in Netzwerken beinhalten. Integriertes Ziel sollte der Aufbau einer Plattform sein, die Personen, Plätze

(Lernorte) und Inhalte zusammenführt und damit die Grundlage für schulisches und schulübergreifendes Wissensmanagement sein kann.

## **2.4 Professionelles Management und kontinuierliche Evaluation der Bildungsnetzwerke müssen praktiziert werden!**

Um die Kontinuität in Bildungsnetzwerken zu gewährleisten, werden (neben einem Bildungsgangleiter/ Bildungsnetzwerker für das Management) weitere Lehrkräfte an Schulen benötigt, die beispielsweise folgende laufende Aufgaben übernehmen:

- Informationsbereitstellung (tagesaktuelle Informationen auf der E-Plattform, Contentmanagement des Bildungsnetzwerks der Region)
- Organisation der Kommunikation (Durchführung von Telekonferenzen, E-Kommunikation)
- Koordinationsaufgaben (Fortbildungsbedürfnisse bündeln, Unterstützung der Lehrkräfte (wo, wie, was ...))
- Kooperation mit Betrieben, Weiterbildungseinrichtungen, andere öffentliche Schulen, Studienseminare, Hochschulen, Institutionen der Lehrerfortbildung etc.

## **2.5 Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte beruflicher Schulen müssen für das Handeln in und das Managen von Netzwerken intensiviert werden!**

Ein wesentlicher Ansatz im Modellversuch ANUBA war die These, dass eine gemeinsame Abstimmung der Ausbildung und Vorbereitung auf ein lebensbegleitendes Lernen Eckpunkte einer Lernortkooperation sind, die von Lehrkräften professionell initiiert, geplant, durchgeführt und bewertet wird.



Abb. 1: Bildungsnetzwerke - Phasen

Wichtig ist hier eine ausreichende Motivation und Qualifikation für den Aufbau und die Nutzung von beruflichen Bildungsnetzwerken in der Region sicherzustellen. Dazu müssen die Lehrkräfte vorbereitet werden. Hierzu liegt in ANUBA ein ausgereiftes Bausteinsystem vor, das genutzt werden kann.

Auf den Ansatz von CULIK übertragen ist auch hier aus Sicht von ANUBA nicht zu erwarten, dass die kooperative Qualifizierung per se stattfindet. Viel-

mehr sind neben den curricularen Aspekten teambildende Maßnahmen notwendig. Die Moderation der Teams scheint aus Sicht von ANUBA eine Daueraufgabe zu sein, der sich besonders interessierte Lehrkräfte stellen können. Diese Lehrkräfte sind ggf. besonders fortzubilden. Sinnvoll unterstützt wird die Moderation durch genügend Freiräume für die Teams – nicht im Sinne von Anrechnungsstunden, sondern im Sinne von genügend Freiheitsgraden bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts.

## **2.6 Kooperative Planung und Durchführung des Unterrichtes müssen ermöglicht werden!**

Netzwerke bedeuten auch erhebliche Herausforderungen für die Schulleitungen. Der Aufbau und die Verdichtung von Bildungsnetzwerken in einer Region können nur dann gelingen, wenn die Schulleitung als wesentlicher Unterstützer (Sponsor) agiert. Wissen aus Netzwerken sollte eine Verankerung im jeweiligen Organisationsalltag der beruflichen Schulen erhalten. Dies bedeutet jedoch, dass Bildungsorganisationen mit Initiative der Schulleitung selbst eine Netzwerkbildung im Interesse der Verbesserung der Organisation und didaktischen Arbeit ermöglichen. Die Bildung von Netzwerken könnte dann zu einer neuen Lern- und Kooperationskultur von Lehrkräften beitragen, die genau notwendig ist, um eine veränderte Lehrkultur in der Schule zu erhalten.

## **2.7 Einführung von qualitätssichernden Verfahren für die unterrichtliche Arbeit muss verstärkt werden!**

In regionalen Qualifizierungsnetzwerken ist unter anderem die personelle und sachliche Ausstattung der beruflichen Schulen ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Professionalität und Personalentwicklung verweist einerseits auf die Potenziale der Lehrkräfte, vor allem deren Ausbildung und Erfahrungen. Die durch die Neuen Technologien und die Professionalisierung des Personals unterstützte Schulentwicklung muss stets von dem Prinzip getragen sein, die Qualität der Berufsausbildung zu verbessern. Das erfordert ein neues Qualitätsbewusstsein und innovative Wege der Qualitätssicherung.

## ***Aspekte zur Implementation und Steuerung von Wissensforen – auf den Spuren von Qualifizierungsnetzwerken***

---

Anstelle und in Ergänzung zu traditionellen, institutionalisierten Formen der Fortbildung artikulieren Lehrende verstärkt den Bedarf an stetigen, partizipativen Formen der Weiterbildung und des Erfahrungsaustausches, die dazu dienen können, Fortbildungsbedarf zu eruieren, kooperative Qualifizierungsmöglichkeiten zu nutzen sowie traditionelle Maßnahmen zu begleiten bzw. den Transfer zwischen Maßnahmen und dem Einsatzfeld zu unterstützen.

Diese neuen Formen der Qualifizierung werden durch die Vernetzung der Beteiligten und mit Unterstützung von IuK-Technologie zu Qualifizierungsnetzwerken, deren Ziel es ist, die Lernprozesse der Beteiligten aktiv zu fördern. Die nachfolgenden Überlegungen widmen sich insbesondere der Frage nach der Implementation und der Steuerung von Wissensforen<sup>1</sup>. Wissensforen sind hybride (sozio-technische) Kommunikationsräume, in denen mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien interaktive Verarbeitungsprozesse der Nutzer angeregt werden, die thematisch verankert sind. Wissensforen stellen somit den sichtbaren Teil von Qualifizierungsnetzwerken dar, in dem Teile der Interaktionsprozesse der Netzwerkteilnehmer dokumentiert und damit expliziert werden können. Es werden im Folgenden die Gestaltungsoptionen aus der Außen- (Implementation) und aus der Binnenperspektive (Steuerung) beleuchtet. Dieser differenzierte Blick kann bei der Einführung und Nutzung von Qualifizierungsnetzwerken bzw. Wissensforen helfen, verschiedene Aspekte und Dimensionen zu fokussieren, um entsprechende Handlungsoptionen zu generieren.<sup>2</sup>

### **1 Dimensionen der Implementation von Wissensforen**

Innovationen im Bereich der beruflichen Bildung treffen nicht auf ein neutrales Feld. Bei der Einführung von Reformprojekten und Modellvorhaben finden die Impulse und Konzeptionen Eingang in ein Implementationsfeld, welches durch viele Einflusskräfte geprägt ist. In besonderer Weise gilt dies für didaktische Felder, die durch die Konstellation der Lernenden in ihrer jeweiligen Individualität, verbunden mit der Zielsetzung und den Lehrenden als offen, komplex und vielschichtig (Winnefeld 1957, S. 32) zu beschreiben sind. Als mögliche Faktoren des Implementationsfeldes für Wissensforen können die technologische,

---

<sup>1</sup> Zur Konzeption des Begriffs Wissensforum siehe Dilger/ Kremer 2003, S. 60.

<sup>2</sup> Die Überlegungen wurden im Verlauf des Modellversuchs WisLok (Wissensforum als Instrument der Lernortkooperation) gewonnen. Zu der Grundstruktur des Modellversuchs WisLok siehe Dilger/ Kremer 2001. Informationen zum Modellversuch WisLok können online unter <http://s1.teamlearn.de/km> abgerufen werden.

organisatorische, kompetenzbasierte und kulturelle Dimension differenziert werden.

### ***Zur Dimension der Informations- und Kommunikationstechnologie***

Die erste Phase der Einrichtung von Qualifizierungsnetzwerken ist oftmals dadurch gekennzeichnet, dass für die beteiligten Akteure (Lernende, Lehrende) zunächst eine ausreichende Infrastruktur zu schaffen ist. Auch wenn an den einzelnen Standorten eine durchaus zufrieden stellende technologische Ausstattung vorzufinden ist, bedeutet dies nicht automatisch, dass diese für die Einrichtung und flexible Nutzung von Wissensforen zur Verfügung steht. Hier sind Fragen der Zugangsmöglichkeit, der Anbindung, der Berechtigung usw. zu klären. Dies bedeutet, dass neben der Konzeption zunächst auch der Aufbau der Infrastruktur zu gewährleisten ist. Da sich die Konzeption von technologisch gestützten Netzwerken jedoch auf deren potenzielle Nutzungsmöglichkeiten bezieht, ist hier ein ständiges Wechselspiel zwischen der fortwährenden Entwicklung der technologischen Grundlage und der sich darauf stützenden Konzeption zu bewerkstelligen. Eine Anforderung, die des Dialogs zwischen den Betreuenden der technologischen Systeme und den Anwendern bedarf.

### ***Zur Dimension der Organisationsentwicklung***

Wissensforen bieten ein Rahmenkonzept, welches durch die Akteure selbst zu gestalten ist. Es hat sich gezeigt, dass gewisse virtuelle Musterstrukturen entwickelt werden können. Die Nutzungsformen und Ausprägungen müssen jedoch vor Ort festgelegt werden. Die Entwicklung von Wissensforen verlangt darüber hinaus, dass Konzepte nicht nur durch einzelne Personen getragen werden, sondern im Konsens der daran Beteiligten. Dies führt dazu, dass individuelle Freiräume zu Gunsten von Kooperationsabsprachen aufgegeben werden. Für die Einrichtung von Wissensforen haben traditionelle, bereits bestehende Kooperationsverhältnisse einen hohen Stellenwert. Die vorhandenen Beziehungen zwischen einzelnen Akteuren können durch Wissensforen unterstützt und weiterentwickelt werden. Impulse für die Weiterentwicklung sind nicht in der Konkurrenz sondern eher aus dem Zusammenspiel zwischen traditionellen und virtuellen Kooperationsformen zu erwarten. Aus einer organisatorischen Entwicklungsperspektive gilt es somit, Kooperationsverhältnisse – sowohl im Innen- wie auch im Außenverhältnis einer Institution – durch persönliche und technologisch unterstützte Interaktionen zu gestalten.

### ***Zur Dimension der Personalentwicklung***

Im Rahmen der Entwicklung von Wissensforen zeigen sich einige Aspekte, die dem Bereich der Personalentwicklung zuzurechnen sind. Die Beteiligten setzen sich mit technologischen und konzeptionellen Innovationen auseinander und

qualifizieren sich individuell und im Austausch mit anderen über Wissensforen. Die Konzeption von Wissensforen erfordert dabei neben dem Umgang mit den technologischen Diensten insbesondere auch die didaktische Modellierung der intendierten Funktionen. Aus einer vordergründig technologischen Innovation können sich damit Impulse für eine pädagogisch-didaktische Professionalisierung der beteiligten Personen einerseits und der Institutionen andererseits ergeben.

### ***Zur Dimension der kulturellen Entwicklung***

Ein wesentliches Einsatzfeld von Wissensforen in Qualifizierungsnetzwerken ist die Unterstützung der Lehr-/Lernprozesse der Teilnehmer. In der Entwicklung und Nutzung von Wissensforen für den Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden verändern sich Kommunikationsformen (z. B. hin zu einer stärkeren Textbasierung) bzw. Interventionsmöglichkeiten. Dies fordert von den Lehrenden die Handhabung der Infrastruktur und die entsprechende Gestaltungskompetenz. Für den Lernenden kann es zu einer Veränderung der Steuerungsintensität seines eigenen Lernprozesses führen. Das Potenzial der Integration der neuen Medien ist insbesondere hinsichtlich der Vernetzungsmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Lebensräumen und deren Exploration zu sehen. Diese Öffnung kann, kombiniert mit den Informations- und Kommunikationspotenzialen, zu einem kulturellen Wandel im Lehren und Lernen in Qualifizierungsnetzwerken führen.

## **2 Ansatzhebel zur Steuerung von Wissensforen**

Wechselt man die Perspektive in die Innenansicht, rückt die Frage nach der Steuerung von Wissensforen in den Fokus. Mittelbar ist damit die Interventionsmöglichkeit in Qualifizierungsnetzwerken thematisiert, da über die Steuerung der expliziten Teile auch wirksame Eingriffe in die impliziten Bereiche der Qualifizierungsnetzwerke vordringen. Deren intendierte Richtung kann von den Gestaltern noch hinreichend bestimmt werden. Schwieriger ist es hingegen, die implizite Wirkung auf die einzelnen Lerner nachzuzeichnen, da diese oftmals nur über individuelle, reflexive Prozesse bewusst gemacht werden können. Netzwerkstrukturen, die als Organisationsform zwischen Marktstruktur und Hierarchie angesiedelt sind, benötigen andere Abstimmungsmechanismen, als Austausch (im Marktprinzip) oder Anweisung (in der Hierarchie). Die durch Dezentralität geprägten Strukturen zielen auf gegenseitiges Aushandeln und Vertrauen (vgl. Willke 1995, S. 109 ff.). Die Steuerung von Netzwerkstrukturen kann über folgende drei Ansatzhebel (vgl. Kirsch 1997, S. 222 ff.) erfolgen: Beteiligte (Arena), Programme (Agenden) und Inhalte (Themen).

### ***Ansatzhebel Beteiligte***

Ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Gestaltung von Wissensforen bzw. Qualifizierungsnetzwerken ist die Frage, wer daran beteiligt ist. Dabei gilt es eine Balance zu finden zwischen der Berücksichtigung der Betroffenen einerseits und der Arbeitsfähigkeit andererseits. Eine Vielzahl an Teilnehmern ist vor dem Hintergrund von Netzwerkeffekten<sup>3</sup> zwar wünschenswert, jedoch ist bei Qualifizierungsnetzwerken, bedingt durch die intentionale Ausrichtung des Netzwerkes, der Kreis der Teilnehmer nicht unbegrenzt. Es ist demnach bereits in der Konzeptionsphase wichtig, den richtigen Adressatenkreis zu bestimmen.

Weiterer Klärungsbedarf im Rahmen der Beteiligung besteht darin, welche Funktionen bzw. Rollen zugewiesen oder von den Personen selbst eingenommen werden. Vorrangig werden Wissensforen aufgrund der Initiative einzelner Personen installiert und konzipiert. In der Regel übernehmen diese hierbei zumindest am Anfang die moderierenden und administrativen Funktionen. Die Zuweisung von Funktionen bzw. die Zentralisierung steuernder Aktivitäten auf Einzelne trägt jedoch das Problem in sich, dass diese Personen oftmals überlastet werden. Eine Verlagerung bzw. Dezentralisierung einzelner Funktionen ist daher für eine nachhaltige Arbeit notwendig. Verbunden damit ist ebenfalls der Ruf nach Anerkennung von Moderation oder Administration als Arbeitsleistung.

### ***Ansatzhebel Programme (Agenden)***

Unter dem Begriff „Agenda“ bzw. „Programm“ wird die Zielsetzung von Wissensforen gefasst. Zielvorstellungen bzw. daraus abgeleitete Teilziele wirken im Rahmen der Arbeit in Wissensforen<sup>3</sup> dann steuernd, wenn diese a) transparent sind, b) von den Beteiligten geteilt werden und c) wenn Aktivitäten sich auf den Grad der Zielerreichung hin überprüfen lassen bzw. an diese zurückgebunden werden können. Für die Steuerung von Wissensforen heißt dies einerseits, dass gerade zu Beginn sehr viel Wert auf die Definition und die Aushandlung der von den Beteiligten gemeinsam verfolgten Ziele zu legen ist. Andererseits bedeutet dies aber im Verlauf der gemeinsamen Nutzung, dass es auch Reflexionsphasen bedarf, inwieweit durchgeführte Aktionen zielführend waren, die Zielsetzung angemessen ist oder ob eine Veränderung der Zielformulierung vorgenommen werden muss. Die steuernde Wirkung von Zielen, insbesondere vom Prozess der Zielaushandlung und -formulierung, kann im Rahmen von Netzwerkstrukturen einen Beitrag zur effektiven Arbeit leisten.

---

<sup>3</sup> Unter Netzwerkeffekt wird die Gesetzmäßigkeit verstanden, dass mit zunehmender Teilnehmeranzahl der individuelle Nutzen steigt (vgl. Shapiro/ Varian 1999, S. 242). Dieser Effekt kann insbesondere bei Kommunikations- oder Internetdienstleistungen nachgezeichnet werden. Dieser positive Rückkopplungsmechanismus wird z. B. in der Entwicklung und Ausdehnung des Internets sichtbar.

### ***Ansatzhebel Inhalte (Themen)***

Themen und deren „Etiketten“ stehen immer auch in einem Konkurrenzverhältnis zueinander. Durch die Festlegung auf bestimmte Themen in einem Wissensforum sind Diskussionen anschlussfähig oder auch nicht. Das Schicksal einiger Themen liegt z. T. dann auch im Versanden oder Versiegen. Diejenigen Themen, die in Kommunikationsprozessen zwischen den Teilnehmern bearbeitet werden, werden durch die Interaktion in einer spezifischen Weise konnotiert, dies kann zu einer konsensuellen oder auch divergierenden Auslegung und Interpretation der Sachverhalte führen. Die steuernde Wirkung der Themenstellung ist dabei z. T. durch die dem Thema inhärente Struktur selbst bedingt. Weiterhin kann auch das Einbringen sowie die Ausgrenzung von neuen Themenstellungen bzw. spezifischen Auslegungen zur Themenstellung die Diskussion im Rahmen von Wissensforen prägen.

Die dargestellten Ansatzhebel sind in unterschiedlicher Weise als Steuerungsmechanismen von Wissensforen im Einsatz. Eine Vielzahl von Foren wird vorrangig über die Funktionszuweisung auf einzelne Personen gesteuert. Dabei könnten die beiden anderen Ansatzhebel bzw. eine mögliche abgestimmte Kombination aus unterschiedlichen Hebeln eine Optimierung und Qualitätsverbesserung der Arbeit in Wissensforen erwarten lassen. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Implementierung und nachhaltige Steuerung von Wissensforen als sichtbarer Teil von Qualifizierungsnetzwerken ein vieldimensionales Aufgabengebiet ist, welches durch verschiedene Interventionsmöglichkeiten gesteuert werden kann.

## **Literatur**

- Dilger, B./ Kremer, H.-H. (2001): Modellversuch WisLok – Wissensforen als Instrumente der Lernortkooperation – Projektbericht 2001, Heft 3 der wirtschaftspädagogischen Beiträge, Paderborn.
- Dilger, B./ Kremer, H.-H. (2003): (Virtuelle) Wissensforen als Keimzelle eines schulischen Wissensmanagements. In: Dilger, B./ Kremer, H.-H./ Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Paderborn, S. 59-72.
- Kirsch, W. (1997): Wegweiser zur Konstruktion einer evolutionären Theorie der strategischen Führung, 2. überarbeitete und erweiterte Fassung, München 1997.
- Shapiro, C./ Varian, H. R. (1999): Online zum Erfolg: Strategien für das Internet-Business. München.
- Willke, H. (1995): Systemtheorie III, Steuerungstheorie. Stuttgart.
- Winnefeld, F. (1957): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Beiheft der Zeitschrift Schule und Psychologie, Heft 7, München.