

Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen

Karin Dollhausen

Der vorliegende Beitrag startet mit der These, dass im Rahmen der erwachsenpädagogischen Netzwerkforschung nicht nur nach Erfolgsbedingungen von Netzwerken sowie nach damit nahe gelegten Anforderungen und Herausforderungen der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen zu fragen ist. Vielmehr muss es auch darum gehen, Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen in den Blick zu nehmen. Daran anschließend wird zunächst ein systematisierender Zugang zu unterschiedlichen Netzwerktypen in der Weiterbildung vorgestellt und sodann deutlich gemacht, welche organisatorischen Lernanlässe damit für Weiterbildungseinrichtungen verbunden sind.

1 Einleitung

Im Zuge des Bedeutungszuwachses von Netzwerken¹ in der Weiterbildung hat sich im wissenschaftlichen Kontext seit den 1990er Jahren eine engagierte wei-

¹ Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf Netzwerke als einer besonderen Form und einem besonderen Modus der Ermöglichung und Realisierung von organisationsübergreifenden kooperativen Beziehungsgeflechten. Insofern stellen Netzwerke sowohl in ideeller als auch in praktischer Hinsicht spezifische Umwelten von Weiterbildungseinrichtungen dar, die immer schon den Imperativ der Kooperation der beteiligten Akteure implizieren. Auf eine genauere Thematisierung der damit einhergehenden Anforderungen und Herausforderungen an die Entwicklung von Kooperationsbereitschaften und -fähigkeiten der beteiligten Akteure wird im Rahmen dieses Beitrags verzichtet. Hierzu sei beispielsweise auf die Publikation „Kooperationsmanagement in der Weiterbildung“ von Dollhausen und Mickler (2012) verwiesen, die auf dem Stand der weiterbildungsspezifischen Diskussion und Forschung zu interorganisationalen Kooperationen ansetzt und hiervon ausgehend Fragen, Probleme und Perspektiven der strategischen Planung und Gestaltung von Kooperationen in detail behandelt. Im vorliegenden Beitrag wird hingegen dezidiert das Verhältnis von Netzwerken und Weiterbildungseinrichtungen im Sinne eines Umwelt/System- bzw. System/System-Verhältnisses in den Mittelpunkt gerückt, um ein Verständnis dafür zu gewinnen, in welcher Weise Netzwerke die organisatorische Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen anstoßen können.

terbildungsspezifische Netzwerkdiskussion und -forschung etabliert, in der die Bedeutung und Funktion sowie die Konsequenzen von Netzwerken für die weitere Entwicklung des Weiterbildungssystems, seiner institutionellen Formen und Akteure theoretisch reflektiert und empirisch nachvollzogen wird (vgl. etwa Dobischat 1993; Dobischat/Husemann 1997; Jütte 2002; Reutter/Matthiesen 2003; Nuissl u. a. 2006; Harney/Hochstätter/Kruse 2007; Tippelt u. a. 2009; Emminghaus/Tippelt 2009). Überwiegend orientieren sich – auch die kritischen – Beiträge dabei an der positiven Bestimmung von Netzwerken als wichtige Voraussetzungen zur Lösung struktureller Probleme der Weiterbildung. Entsprechend konzentriert sich die weiterbildungsspezifische Diskussion und Forschung bislang etwa auf ein differenziertes Verständnis und eine genauere theoretische Bestimmung von Netzwerken in der Weiterbildung (vgl. Brödel 2004). Es werden typische Hürden und Hindernisse eruiert, die beim Aufbau von Netzwerken auftauchen und auf Bearbeitung drängen (vgl. Wohlfahrt 2006). Es wird nach einer angemessenen Strukturierung und Steuerung von Netzwerken und nach einem erfolgreichen Management von Netzwerkbeziehungen und -aktivitäten gefahndet (vgl. Tippelt u. a. 2008; Nuissl 2010). Ebenso werden Fragen nach professionellen Implikationen der Netzwerkarbeit mit Partnern aus unterschiedlichen institutionellen Bereichen (vgl. Brödel/Bremer 2002; Mickler 2009) sowie Fragen nach Outputs von Netzwerken und deren Nutzen für Lernende in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Nuissl/Rückert-John 2006; Hagen 2006; Strobel/Reupold/Pekince 2009). Diese Diskussionen und Forschungen haben viel zur Erfassung und Bestimmung der Fähigkeit von Netzwerken zur Lösung von typischen Struktur- und Steuerungsproblemen in der Weiterbildung, so etwa

- intransparente, zum Teil redundante Angebotsstrukturen,
- ineffiziente Konkurrenzverhältnisse zwischen Anbietern,
- eine mangelnde Bedarfsorientierung bei der Entwicklung und Planung von Weiterbildungsangeboten,
- Probleme der Qualitätssicherung und -entwicklung in Weiterbildungsorganisationen,
- die eher lockere Verknüpfung von Anbietern und Abnehmern,

um nur einige zu nennen, beigetragen. Doch ist der Bedeutung und Funktion von Netzwerken in der Weiterbildung nicht nur in dieser Perspektive nachzugehen. Wenn der netzwerktheoretischen Erkenntnis zuzustimmen ist, dass die Steuerung und das erfolgreiche Operieren von Netzwerken aufs Engste mit der (Selbst-)Steuerung der an Netzwerken beteiligten Organisationen verknüpft ist (vgl. Sydow/Windeler 2000, S. 4 f.), dann kann nicht darauf verzichtet werden,

sich auch mit der Frage zu befassen, wie Netzwerke bzw. die Einbettung von Organisationen in Netzwerkstrukturen deren Selbststeuerung betrifft.

Im vorliegenden Beitrag wird daher vorgeschlagen, der Frage nachzugehen, in welchen Formen und Hinsichten Netzwerke in der Weiterbildung ihrerseits als „Produzenten“ von institutionalisierten Vorstellungen über spezifische Lern- bzw. Entwicklungsanforderungen von Weiterbildungsorganisationen wirksam werden können und welche erforderlichen Schwerpunktverschiebungen im Selbst- und Aufgabenverständnis von Weiterbildungsorganisationen sich damit abzeichnen.

Hierzu wird im Folgenden zunächst der Bedeutungszuwachs von Netzwerken in der Weiterbildung insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre in der gebotenen Kürze rekonstruiert, um sodann einen systematisierenden Zugriff auf die typische Netzwerkstrukturen, in die Weiterbildungsorganisationen heute in je standortbedingter und organisationsspezifischer Weise eingebettet sind, zu wagen. Daran anschließend werden thesenartig zentrale Lernanlässe herausgestellt, die für Weiterbildungsorganisationen als Netzwerkakteure gegenwärtig und zukünftig bedeutsam werden dürften. Das besondere Irritationspotenzial dieser Lernanlässe besteht darin, dass sie im Kern die Entwicklung eines prozessual bestimmten organisatorischen Selbst- und Aufgabenverständnisses nahe legen und substanzielle Bestimmungskriterien der Organisation in den Hintergrund rücken. Welche Aufgabe sich damit für die empirische erwachsenenpädagogische Netzwerkforschung abzeichnet, wird abschließend konturiert.

2 Zum Bedeutungszuwachs von Netzwerken in der Weiterbildung

Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre lässt sich gesellschaftsweit die Etablierung und Verbreitung von Netzwerkstrukturen betrachten. In soziologischen Zeitdiagnosen wird diese Entwicklung als Anzeichen für die Auflösung von Grenzziehungen zwischen vormals institutionell getrennten Bereichen (vgl. Castells 1996, 1997; Nowotny u.a. 2001, S. 21 ff.) und als Voraussetzung für die Erweiterung von Möglichkeiten gesellschaftlicher Wissensproduktion (vgl. Gibbons u.a. 1994) und Innovation (vgl. Heidenreich 2000; Braun-Thürmann 2005, S. 66 ff.) assoziiert. Speziell mit Blick auf Bildung können Netzwerke somit als Alternativen zu den „in funktionaler Differenzierung etablierten institutionellen Formen“ betrachtet werden, die „als Rahmen für die Gesamtkoordination der Aktivitäten unterschiedlicher Akteure“ fungieren und in dieser Weise individuelle, kollektive und schließlich institutionelle Lernprozesse ermöglichen (Kuper 2006, S. 188 f.).

Aufgrund der ihnen zugeschriebenen Problemlösungsvorsprünge und Innovationsmöglichkeiten wurde und wird die Etablierung und Verbreitung von Netzwerken von politischer Seite in vielen Ressorts verstärkt gefördert – dies auf der Basis eines Politikverständnisses, in dem gestaltende Eingriffe darauf beschränkt sein sollen, für in weiten Teilen selbstorganisierte, eigendynamische, durch außerstaatliche Akteure geprägte Entwicklungs- und Verwendungskontexte geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen. Grundlegend für die Förderung von Netzwerken war und ist dabei der Gedanke, dass Netzwerke besonders gut geeignet sind, um gesellschaftlich relevante Querschnittsaufgaben zu bewältigen, also solche Aufgaben, die die grenzüberschreitende Kooperation zwischen Akteuren aus unterschiedlichen Systemkontexten und institutionellen Bereichen erfordern (vgl. Weyer 2000). Wiederum mit Blick auf die Bildung gewinnen Netzwerke daher insbesondere zur Bearbeitung von Struktur- und Steuerungsproblemen an Bedeutung, die an Schnittstellen zwischen den unterschiedlichen institutionellen Bereichen des Bildungssystems (z.B. Schule/Berufsausbildung) sowie an den Schnittstellen zwischen Bildung und anderen gesellschaftlichen Funktionssysteme und Institutionen (z.B. Unternehmen, soziale und kulturelle Einrichtungen) auftauchen – dies insbesondere unter der Voraussetzung der Entwicklung moderner Wissensgesellschaften, in denen das lebensbegleitende Lernen zum „Strukturprinzip von Bildung“ (Harney/Hochstätter/Kruse 2007, S. 126) und die pädagogisch professionelle Unterstützung unterschiedlichster Lern- und Bildungsaktivitäten im Lebensverlauf zum übergreifenden Bildungsziel avancieren (vgl. Field 2000).

Es ist daher wenig überraschend, dass Netzwerke insbesondere im Bereich der Weiterbildung mit seinen pluralistischen institutionellen Strukturen und heterogenen Akteuren (vgl. Faulstich 2003) sowie seiner besonderen Offenheit für system- und institutionsübergreifende Kopplungen (vgl. Wittpoth 1997; Harney 1997; Schrader 2001) eine besondere Beachtung und Förderung erfahren haben. Bereits vor dem gesellschaftsweit zu verzeichnenden Netzwerkboom wurde Ende der 1970er Jahre, im Zusammenhang mit Überlegungen und Planungen zur regionalen Wirtschaftsentwicklung, über eine stärkere kooperative Vernetzung von weiterbildungsrelevanten Akteuren auf regionaler Ebene nachgedacht. Begründet wurde dies mit der Erkenntnis, dass der (Weiter-)Bildung ein bedeutender „Stellenwert bei der endogenen Regionalentwicklung und bei der Förderung von wirtschaftlichen Innovationen“ (Gnahn 2006, S. 7) zuzuschreiben ist. In den darauf folgenden zwei Jahrzehnten erhielt die Verbreitung von Netzwerken in der Weiterbildung einen weiteren Schub. So wurde insbesondere auf Landesebene die Vernetzung etwa von Weiterbildungseinrichtungen, Kammern, Gewerkschaften, Wirtschaftsförderungsgesellschaften, Hochschulen, Berufsschu-

len, Beratungsstellen und weiteren kommunalen Institutionen zu regionalen Weiterbildungsverbünden gefördert. Diese Verbünde sollten vor allem dazu beitragen, das Weiterbildungsangebot in einer Region transparenter und attraktiver zu machen und den Austausch zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen zu stärken. Erfolgreich etabliert haben sich so beispielsweise die vom Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein geförderten Weiterbildungsverbünde (vgl. MWV 2007). Mit dem erweiterten Anspruch der Förderung des lebenslangen Lernens durch regional vernetzte, zugängliche und durchlässige Bildungsstrukturen wurde und wird die Verbreitung von Netzwerken seit der Jahrtausendwende durch groß angelegte bildungspolitische Förderprogramme gefördert, darunter prominent das 2001 bis 2008 umgesetzte BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (<http://www.lernende-regionen.info/dlr/index.php>) und das 2009 gestartete Nachfolgeprogramm „Lernen vor Ort“ (<http://www.lernen-vor-ort.info/index.php>). Im Mittelpunkt steht hier die Etablierung von Netzwerken mit unterschiedlichen bildungsrelevanten Akteuren auf regionaler bzw. lokaler Ebene. Ebenso zielt das 2007 gestartete Programm „Hessencampus“ (<http://www.hc-hessencampus.de/>) auf regionaler Ebene auf die Schaffung von Netzwerkstrukturen und Zentren des lebenslangen Lernens, die Organisationen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen verbinden. Darüber hinaus haben zwischenzeitlich auch vielfältigste trägerspezifische und lokale Initiativen zur Ausbreitung von Netzwerken in der Weiterbildung beigetragen (vgl. Meisel 2007; Feld 2008; REPORT 4/2011).

Insofern ist heute nicht nur von einem quantitativem Bedeutungszuwachs, sondern auch von einer außerordentlichen Vielfalt von Netzwerken in der Weiterbildung auszugehen, angefangen von relativ überschaubaren, strategisch gesuchten Kooperationsgeflechten bis hin zu großen, staatlich subventionierten regionalen Netzwerken (vgl. Dollhausen/Mickler 2012, S. 33 ff.).

3 Netzwerke in der Weiterbildung: Ein systematisierender Zugriff

Für einen systematisierenden Zugriff auf relevante Netzwerkstrukturen bzw. -typen in der Weiterbildung eignet sich hier die Orientierung an Unterscheidungen, wie sie für Innovationsnetzwerke etwa von Braun-Thürmann (vgl. 2005, S. 66 ff.), für Netzwerke in der Weiterbildung von Meisel (2007, S. 111 f.) und für Arten der Kooperation in der Weiterbildung von Nuissl (2010, S. 30 f.) sowie von Dollhausen und Mickler (2012, S. 34 ff.) vorgeschlagen

werden. Zieht man die jeweils zugrunde liegenden Kriterien der Typenbildung zusammen, dann lassen sich folgende Netzwerktypen unterscheiden:

- a) Netzwerke mit strukturähnlichen Akteuren,
- b) heterogene Netzwerke,
- c) Netzwerke mit strukturbildender Funktion.

Typus a): Netzwerke mit strukturähnlichen Akteuren

Bei diesem Netzwerktypus steht die Vernetzung zwischen strukturähnlichen Akteuren im Vordergrund. Das Netzwerk entfaltet sich dabei auf der Basis von reziproken und kooperativen Beziehungen zwischen den Akteuren. Im Kern geht es bei der Netzwerkbildung um die Erzielung von Vorteilen, die einem einzelnen Akteur vorenthalten blieben.

In der betriebswirtschaftlichen Netzwerkforschung wird dieser Netzwerktypus vor allem unter dem Stichwort der „Unternehmensnetzwerke“ (vgl. Sydow/Windeler 2000; Windeler 2001) diskutiert und erforscht. Daneben ist aber auch von Strategischen Allianzen, Verbundprojekten, Kooperationen, Joint Ventures, um nur einige Bezeichnungen zu nennen, die Rede (vgl. Freeman 1991; Jansen 2008). Als zentrales Argument für die Etablierung von Unternehmensnetzwerken gilt dabei „die Bündelung von Ressourcen, um die jeweils eigenen Kapazitäten zu erhöhen, das Leistungsspektrum zu erweitern und flexibler auf Marktschwankungen zu reagieren, als dies in der Konstellation hierarchisch koordinierter Unternehmen möglich ist“ (Braun-Thürmann 2005, S. 68).

Im Bereich der Weiterbildung finden sich Formen der horizontalen Vernetzung beispielsweise im Bereich der Volkshochschulen. Ausschlaggebend sind hier allerdings, wie Meisel (2007, S. 111) betont, vielfach die Verknappung von öffentlichen Ressourcen. So würden „derzeit in zahlreichen Gebietskörperschaften Überlegungen angestellt, ob es sinnvoll ist, Volkshochschulen in den Regionen in größeren Einheiten zu integrieren, um auch in Zukunft ein bedarfsgerechtes und öffentlich verantwortetes Programm sicherstellen zu können“ (ebd.). So lasse sich auch feststellen, dass viele „Einrichtungen kleinerer Gemeinden ... im Rahmen von „öffentlich-rechtlichen Vereinbarungen“, kooperieren (ebd.). Darüber hinaus lassen sich im Weiterbildungsbereich vielfältigste horizontale Vernetzungen zwischen unterschiedlich profilierten Weiterbildungsorganisationen beobachten, die darauf gerichtet sind, komplementär profilierte Kompetenzen der Akteure zusammen zu bringen oder gemeinsame Aufgaben etwa im Bereich des Bildungsmarketing oder der Bildungsberatung effektiver und effizienter bewältigen zu können. Diese Netzwerke erklären sich nicht nur aus einer öko-

nomischen Rationalität heraus, sondern haben auch trägerspezifische, programmatische und professionelle Hintergründe (vgl. Dollhausen/Weiland 2010).

Typus b): Heterogene Netzwerke

Vom zuvor Genannten ist der Typus der heterogenen Netzwerke zu unterscheiden. Bei diesem Netzwerktypus geht es nicht nur um die Vernetzung von strukturähnlichen Akteuren, sondern um die Vernetzung von Akteuren, die in einem institutionellen Kontext bzw. einem organisationalen Feld (vgl. DiMaggio/Powell 1983) in einem funktionalen Abhängigkeits- und einem wechselseitigen Legitimationsverhältnis stehen. So betonen etwa Schneider, Minnig und Freiburghaus (vgl. 2007, S. 19), dass Organisationen des Non-Profit-Bereichs, wie beispielsweise die Altenvorsorge in einer Gemeinde, schon aufgrund der Art ihrer je spezifischen Leistungserbringung Netzwerkstrukturen bzw. eine „Verbundproduktion“ im weitesten Sinne voraussetzen.

Dieser Argumentation entsprechend kann die rege Vernetzungsaktivität von Weiterbildungsorganisationen mit relevanten Akteuren in ihrem Umfeld, darunter z.B. Behörden, Unternehmen, Schulen, Jugendinstitutionen, Kammern, Vereine, Sozialorganisationen, Kultureinrichtungen usw. mit mindestens zwei relevanten Bedingungen der Bestandserhaltung und Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen in Verbindung gebracht werden: *Erstens* sind Weiterbildungsorganisationen aufgrund der Zwecksetzung der Ermöglichung und Realisierung von Weiterbildungsmöglichkeiten gehalten, sich mit relevanten Akteuren in ihrem Umfeld zu vernetzen. Dies vor allem dann, wenn Bildung als ein „kooperativer Prozess der gemeinsamen Herstellung von Lernprozessen und -ergebnissen“ und die Qualität von Bildung als Resultat „einer gelungenen Kopplung von Abnehmerbedürfnissen mit den Selbstansprüchen des Anbieters“ (Ehse/Zech 1999, S. 19, vgl. Schlutz 2006, S. 23) aufgefasst wird. *Zweitens* sind Weiterbildungsorganisationen keine frei flottierenden Akteure in der Gesellschaft. Die gesellschaftliche Bedeutung von Weiterbildungsorganisationen stellt sich erst dadurch her, dass sie ihre Operationsweise und Leistungserbringung auf bestimmte institutionelle Erwartungsstrukturen hin gestalten. Dies bedingt, neo-institutionalistisch betrachtet, zugleich die Einbettung von Weiterbildungsorganisationen in nicht beliebige organisationale Felder, d.h. in Konstellationen von Organisationen, die sich in einem wechselseitigen Legitimationsverhältnis befinden. Die Vernetzung von Weiterbildungsorganisationen mit anderen Organisationen in ihrem relevanten Umfeld kann somit als eine Praxis der organisatorischen Legitimations- und mithin Ressourcensicherung begriffen werden (vgl. Schrader 2010).

Eine zunehmend wichtiger werdende Variante heterogener Netzwerke stellen solche Netzwerke dar, die bewusst und gezielt heterogene Akteure zur Erschließung von innovativen Möglichkeiten ansprechen. Diese Netzwerke gewinnen ihre Form und besondere Bedeutung dadurch, dass sie „*Heterogenes* – also in unterschiedlichen Kontext von Sinn erzeugte Möglichkeiten – partikular aufeinander beziehen“ (Bommes/Tacke 2006, S. 45). Es geht in Netzwerken also dezidiert um die Koordination von Verschiedenem. Eine zentrale Voraussetzung für das erfolgreiche Operieren solcher Netzwerke ist daher die Auswahl und Einbindung von Netzwerkakteuren aufgrund ihres je spezifischen bzw. individuellen Wissens- und Kompetenzprofils und ihrer Ansprechbarkeit bzw. Mobilisierbarkeit für netzwerkrelevante Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 46 ff.).

Diese Vernetzungsvariante wird im Weiterbildungsbereich relevant, wenn es um die inhaltliche Zusammenarbeit von Partnern aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten (z.B. Weiterbildungsorganisationen und Unternehmen, Berufsschulen, Kulturvereine, Hochschulen) etwa bei der Entwicklung von Angeboten, Projekten, Bildungsmaßnahmen, Curricula usw. geht (vgl. Nuissl 2010, S. 67). Gegenwärtig wird diese Vernetzungsvariante beispielsweise im Zusammenhang mit Neuordnungen kommunaler Bildungs- und Kulturdienstleistungen zu Bildungs- und Kulturzentren relevant. Es handelt sich dabei um die Bildung von Zentren, die mit gebündelten Angeboten bzw. Dienstleistungen aufwarten können, sei es in Form der räumlichen Zusammenführung von Funktionen der Bildung, Beratung, Information, Kultur und Kommunikation, sei es in Form eines erweiterten Angebots durch die Kombination und Zusammenführung von zuvor separaten Angeboten (vgl. Stang/Hesse 2006; Stang 2011). Es steht, so Meisel (2007, S. 112) hier also nicht ausschließlich die „Einsparungspolitik“ im Vordergrund, sondern „die Ausgestaltung neuer ressortübergreifender Lernangebote, um die vorhandenen Ressourcen effizienter einzusetzen und neue Zielgruppen zu erschließen.“

Typus c) Netzwerke mit strukturbildender Funktion

Dieser Typus von Netzwerken konstituiert sich wiederum in einer etwas anderen Weise als die zuvor genannten Netzwerktypen. Ausschlaggebend ist hier ein zentrales Interesse zum Aufbau von Strukturen, in denen wiederum bestimmte Ideen und Entwicklungen ermöglicht und verbreitet werden können und sollen. Historisch und theoretisch sind Netzwerke mit strukturbildender Funktion zunächst im Bereich der wirtschaftlich und/oder politisch angeregten Netzwerke zur Entwicklung und Verbreitung von großen technologischen Innovationen (z.B. im Bereich Verkehr) thematisiert worden (vgl. Braun-Thürmann 2005,

S. 80 ff.). Die Netzwerkbildung erfolgt dabei durch die gezielte Einbindung von Akteuren, die ein spezifisches Interesse an einem Innovationsvorhaben mitbringen und die in der Lage sind, die zur Entwicklung und Verbreitung einer technologischen Innovation geeigneten Strukturen zu schaffen.

Auch am Vorbild der technologisch ausgerichteten Innovationsnetzwerke orientiert, sind in Deutschland seit den 1990er Jahren vor allem im Kontext der regionalen Wirtschaftsförderung verschiedenste regionale Innovationsnetzwerke gezielt gefördert worden. Anknüpfend an ein Innovationsvorhaben, wurden Koordinationsstellen eingerichtet, um „die dafür wichtigen und dienlichen Kontakte zwischen regionalen Unternehmen, Universitäten, Forschungs- und Bildungseinrichtungen sowie der öffentlichen Verwaltung“ (Nuissl 2010, S. 14) aufzubauen und zu pflegen, also Netzwerkarbeit zu betreiben. Diese Netzwerkbildung zur Stärkung der „Regionen im wirtschaftlichen Wettbewerb, und darin eingeschlossen die Sicherung der Innovationsfähigkeit der Unternehmen sowie der Beschäftigung auf der regionalen Ebene“ (ebd., S. 15) schließt die Einbindung und Vernetzung von Weiterbildungsorganisationen explizit ein, da ihnen ein besonderer Stellenwert zur Erschließung und Nutzung von endogenen Potenzialen der Regionalentwicklung zugeschrieben wird. Konkret sollen vernetzte Weiterbildungsorganisationen dabei im Prozess der regionalen Wirtschaftsentwicklung „als Transformationshilfen implementiert und genutzt werden“ (Gnahs 2006, S. 7 f.).

Mit den von der Bundesregierung geförderten „Lernenden Regionen“ sind schließlich speziell für den Bildungsbereich Netzwerke mit strukturbildender Funktion entwickelt worden. Zwar weisen diese regionalen Netzwerke zum Teil die Charakteristika der bereits genannten Netzwerktypen auf, soweit sie die beteiligten Akteure anregen, innovative Angebote, Beratungsformen sowie Formen des organisationsübergreifenden Weiterbildungsmarketings kooperativ zu entwickeln, zu erproben und nachhaltig zu implementieren sowie „Supportstrukturen“ (vgl. Faulstich 2003) bereitzustellen, um organisationsübergreifende Aufgaben, so beispielsweise Aufgaben der Qualitäts- und Professionalitätsentwicklung bearbeiten zu können (vgl. Meisel 2007, S.111). Dennoch geht es in den „regionalen Bildungsnetzen“ (Nuissl u. a. 2006) letztlich um ein Strukturkonzept im Kontext des lebenslangen Lernens, das auf die Überwindung von Grenzen zwischen unterschiedlichen institutionellen Bildungsbereichen zielt. Es geht also darum, „über die Vernetzung möglichst vieler bildungsrelevanter Akteure neue und vor allem durchlässige Strukturen zu schaffen, die den Bedürfnissen und Lebensumständen der Lernenden entgegenkommen“ (Gnahs 2006, S. 8).

Legt man diese grobe Unterscheidung von Netzwerktypen an, dann wird erkennbar, dass sich Weiterbildungsorganisationen ihrer Einbettung in Netz-

werke nicht entziehen können. Ebenso wird es nachvollziehbar, dass in Weiterbildungsorganisationen je nachdem, ob der Einbettungskontext ein Netzwerk mit strukturähnlichen Akteuren, ein heterogenes Netzwerk oder ein Netzwerk mit strukturbildender Funktion ist, mit verschiedenen institutionalisierten Vorstellungen über spezifische Lern- bzw. Entwicklungsanforderungen an die Organisationen zu rechnen ist. So könnte man – was empirisch zu klären wäre – beispielsweise vermuten, dass Netzwerke mit strukturähnlichen Akteuren den beteiligten Weiterbildungsorganisationen insbesondere solche Lern- und Entwicklungsimpulse vermitteln, die auf die Profilierung der je eigenen organisatorischen Kompetenzen unter dem Gesichtspunkt der komplementären Aufgabebewältigung in einem Kooperationszusammenhang gerichtet sind. Heterogene Netzwerke scheinen wiederum insbesondere Vorstellungen der Offenheit für „Anderes“ zu transportieren und die beteiligten Weiterbildungsorganisationen in dieser Hinsicht zum Lernen anzuregen. Netzwerke mit strukturbildender Funktion dürften wiederum die Herausforderung implizieren, die Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen unter dem Gesichtspunkt der eigenen Bedeutung und Funktion hinsichtlich der Realisierung struktureller Transformationen durch ein Netzwerk ähnlicher und anderer Akteure voranzubringen. Soweit heute davon auszugehen ist, dass sich Weiterbildungsorganisationen in aller Regel nicht nur in einem, sondern in mehreren Netzwerkkontexten bewegen (vgl. Feld 2011), kann zudem vermutet werden, dass sich Weiterbildungsorganisationen heute mit einer Mehrzahl an Entwicklungsanforderungen konfrontiert sehen.

4 Organisatorische Entwicklungsherausforderungen im Netzwerkkontext

Um die mit der Einbettung von Weiterbildungsorganisationen in Netzwerke zu erwartenden Entwicklungsanforderungen etwas genauer bestimmen zu können, ist neben dem Bezug auf unterschiedliche Netzwerktypen auch ein theoretischer Bezug auf Weiterbildungsorganisationen als eigenständigen und entwicklungsfähigen Akteuren erforderlich. Diesen Bezug ermöglicht vor allem ein systemtheoretisch fundiertes Organisationsverständnis, das die operative Geschlossenheit und selbstreferenzielle Entwicklung des organisatorischen Entscheidungszusammenhangs betont (vgl. Luhmann 2000).

Demnach sind Weiterbildungsorganisationen wie alle Organisationen als soziale Systeme zu begreifen, die durch die Kommunikation von Entscheidungen zustande kommen, erhalten und entwickelt werden. Die Konstitution von Organisationen erfolgt in systemtheoretischer Perspektive durch die Etablierung

Erwachsenenpädagogische Kooperations- und
Netzwerkforschung

Dollhausen, K.; Feld, T.C.; Seitter, W. (Hrsg.)

2013, VIII, 192 S. 9 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03218-0